

# **Aquisição do complemento direto preposicionado em crianças bilingues português europeu-espanhol ibérico**

**Cristiana Malcata Antunes Alves da Silva**

**Dissertação  
em Ciências da Linguagem**

Cristiana Malcata Antunes Alves da Silva  
Aquisição do complemento direto preposicionado em  
crianças bilingues português europeu-espanhol ibérico  
Maio, 2017

**Maio, 2017**

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à  
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem, realizada sob a  
orientação científica da Professora Doutora Maria Lobo e da Professora  
Doutora Ana Madeira

*Ao meu avô José Malcata*

## **AGRADECIMENTOS**

O meu sincero agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização desta dissertação. O apoio de inúmeras pessoas foi fundamental neste trabalho.

Às Professoras Doutoras Maria Lobo e Ana Madeira, orientadoras da dissertação, fica o meu agradecimento por todo o apoio e contribuições para o trabalho. Muito obrigada por toda a ajuda ao longo destes meses.

Quero deixar também um agradecimento a todos os pais que permitiram a aplicação do meu teste aos filhos. Sem eles, não teria resultados.

Um agradecimento muito especial a todos os familiares e amigos pelo apoio e incentivo.

Obrigada a todos aqueles que estiveram presentes, de algum modo, neste meu percurso académico. Ao André, agradeço toda a atenção dedicada e o facto de me ter proporcionado muitos sorrisos, mesmo em alturas mais difíceis. Ao meu tio, agradeço o facto de me ter proporcionado um excelente ambiente de trabalho. Obrigada à minha tia Graça, que sempre me apoiou e incentivou não só na escrita desta dissertação, mas ao longo de todo o meu percurso académico, disponibilizando uma ajuda infinita. À minha mãe, deixo o maior agradecimento por todo o amor, por toda a atenção, por todo o incentivo, por toda ajuda em qualquer dia e a qualquer hora e por ser a minha melhor amiga.

O meu sentido agradecimento a todos aqueles que fazem parte da minha vida e que, em algum momento, contribuíram para me estimular não só intelectualmente, mas também emocionalmente.

# **AQUISIÇÃO DO COMPLEMENTO DIRETO PREPOSICIONADO EM CRIANÇAS BILINGUES PORTUGUÊS EUROPEU-ESPAÑHOL IBÉRICO**

## **DISSERTAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**CRISTIANA MALCATA ANTUNES ALVES DA SILVA**

### **RESUMO**

Relativamente a crianças monolíngues, o uso mais prototípico do complemento direto preposicionado (o uso da preposição *a* para marcar a animacidade) dá-se antes dos três anos de idade (Rodríguez-Mondoñedo 2008). No entanto, poucos são os estudos que se debruçam sobre a aquisição deste fenómeno em crianças bilingues. A presente dissertação foca-se na aquisição do complemento direto preposicionado em crianças bilingues português europeu-espanhol ibérico, residentes em Portugal, com 4 e 5 anos. Foi utilizado um teste de produção induzida que considerava a variável animacidade, tendo em conta a escala de Aissen (2003). Procurou-se também determinar se o tipo de *input* a que a criança está exposta em casa tinha influência no seu desempenho. Os resultados obtidos mostram que as crianças até aos 5 anos ainda não dominam completamente todas as propriedades associadas ao complemento direto preposicionado, confirmando a complexidade do fenómeno que envolve a interface entre diferentes tipos de conhecimento gramatical. As crianças manifestaram mais dificuldades na realização de complementos diretos animados (humanos e não humanos) do que na realização de complementos diretos não animados. As crianças cujos pais tinham ambos o espanhol como língua materna e que interagiam com a criança nessa língua tiveram melhores desempenhos do que as crianças que tinham pais falantes nativos de línguas maternas diferentes.

Palavras-chave: complemento direto preposicionado, bilinguismo, animacidade, interface, input, língua materna

## **ABSTRACT**

Regarding monolingual children, the acquisition of Differential Object Marking (DOM) occurs before the age of three (Rodríguez-Mondoñedo 2008). However, few studies have addressed the acquisition of this phenomenon in bilingual children. The present study focuses on the acquisition of DOM in European Portuguese-Iberian Spanish bilingual children living in Portugal. The participants performance was tested through an elicited production test that considered the animacy variable in this structure taking into account for the Aissen scale (2003). The fact that it involves interface properties which may make it harder to acquire, was also considered, as was the relevance of certain input aspects such as the parents' native language which may influence the acquisition of this structure. The results showed that the children under 5 years old do not yet fully master the DOM properties investigated, confirming the complexity of the phenomenon towards the interfaces involved. The scale of animacy seems relevant during the process of acquisition as 5-year-old children already appear to distinguish human and nonhuman animate objects. The children whose parents have both Spanish as their native language and communicate with the child in Spanish have better results than those parents have different native languages.

Key-words: differential object marking, bilingualism, animacy, interface, input, native language

## Índice

1. Introdução.....	1
2. Enquadramento teórico-descritivo.....	4
2.1. Tipos de bilinguismo.....	4
2.2. Aquisição bilingue.....	7
2.3. Complemento direto preposicionado em espanhol ibérico.....	14
2.4. Complemento direto preposicionado em português europeu.....	24
2.5. Aquisição do complemento direto preposicionado.....	25
2.5.1. Aquisição monolíngue.....	26
2.5.2. Aquisição por falantes de língua de herança.....	28
2.5.3. Aquisição de L2.....	30
3. Metodologia.....	38
3.1. Hipóteses.....	38
3.2. Tarefa.....	39
3.3. Procedimentos adotados.....	42
3.4. Participantes.....	42
3.5. Codificação de respostas.....	46
4. Resultados.....	48
4.1. Por condição.....	48
4.1.1. [+hum].....	48
4.1.2. [+anim][-hum].....	51
4.1.3. [-anim].....	53
4.2. Por grupo.....	55
4.2.1. Crianças bilingues com pai e mãe com LM distinta.....	56
4.2.1.1. 4 anos.....	56
4.2.1.2. 5 anos.....	57
4.2.2. Crianças bilingues com pai e mãe com LM espanhol ibérico.....	58
4.3. Por LM da mãe.....	59
5. Discussão dos resultados e conclusões.....	63
6. Referências bibliográficas.....	72
Anexos.....	78

## **Figuras, tabelas, gráficos e anexos:**

Figura 1 - Marcação relativa segundo os traços de animacidade e definitude – Página 23

Tabela 1 – Número, idades e a respetiva média dos três grupos de participantes – Página 43

Tabela 2 – Número de pai e mãe para cada LM – Página 44

Tabela 3 – Percentagem das línguas faladas entre os pais, por cada grupo de crianças – Página 44

Tabela 4 – Percentagem das línguas faladas entre irmãos, por cada grupo de crianças – Página 45

Tabela 5 – Percentagem dos países em que passam férias, por cada grupo de crianças – Página 46

Tabela 6 – Número de respostas por condição, por parte das crianças de 4 anos – Página 56

Tabela 7 – Número de respostas por condição, por parte das crianças de 5 anos (pais com LM distinta) – Página 57

Tabela 8 – Número de respostas por condição, por parte das crianças de 5 anos (pais com a mesma LM) – Página 59

Gráfico 1 – Resultados globais dos três grupos de crianças na condição [+ humano] – Página 48

Gráfico 2 – Resultados individuais das crianças de 4 anos na condição [+ humano] – Página 49

Gráfico 3 – Resultados individuais das crianças de 5 anos (pais com LM diferente) na condição [+ humano] – Página 50

Gráfico 4 – Resultados individuais das crianças de 5 anos (pais com a mesma LM) na condição [+ humano] – Página 50

Gráfico 5 – Resultados globais dos três grupos de crianças na condição [- humano] [+ animado] – Página 51



Gráfico 6 – Resultados individuais das crianças de 4 anos na condição [- humano] [+ animado] – Página 52

Gráfico 7 – Resultados individuais das crianças de 5 anos (pais com LM diferente) na condição [- humano] [+ animado] – Página 52

Gráfico 8 – Resultados individuais das crianças de 5 anos (pais com a mesma LM) na condição [- humano] [+ animado] – Página 53

Gráfico 9 – Resultados globais dos três grupos de crianças na condição [- animado] – Página 53

Gráfico 10 – Resultados individuais das crianças de 4 anos na condição [- animado] – Página 54

Gráfico 11 – Resultados individuais das crianças de 5 anos (pais com língua materna diferente) na condição [- animado] – Página 55

Gráfico 12 – Resultados individuais das crianças de 5 anos (pais com a mesma LM) na condição [- animado] – Página 55

Gráfico 13 – Resultados das crianças de 4 anos nas três condições – Página 56

Gráfico 14 – Resultados das crianças de 5 anos (pais com LM diferente) nas três condições – Página 57

Gráfico 15 – Resultados das crianças de 5 anos (pais com a mesma LM) nas três condições – Página 58

Gráfico 16 – Resultados das crianças com pais com LMs diferentes (mãe com espanhol e pai com português/mãe com português e pai com espanhol) na condição [+humano] – Página 60

Gráfico 17 – Resultados das crianças com pais com LMs diferentes (mãe com espanhol e pai com português/mãe com português e pai com espanhol) na condição [+animado] [- humano] – Página 60

Gráfico 18 – Resultados das crianças com pais com LMs diferentes (mãe com espanhol e pai com português/mãe com português e pai com espanhol) na condição [- animado] – Página 61

Anexo 1 – Teste pela ordem aplicada às crianças – Página 78

Anexo 2 – Teste por condição – Página 87

Anexo 3 – Tabela das respostas ao questionário entregue aos pais – Página 97

Versão corrigida e melhorada após defesa pública.

## 1. Introdução

Em diversas línguas, o complemento direto pode ser marcado através de uma preposição. No caso do espanhol, a marcação é feita através da preposição *a*. Os critérios para a marcação do complemento direto envolvem várias questões, referindo-se, de um modo geral, que a preposição ocorre com complementos diretos específicos e animados. No entanto, a animacidade poderá ser encarada como um traço de maior relevância nesta estrutura (Brugè & Brugger 1996). Na língua portuguesa, os contextos de ocorrência deste fenómeno são muito restritos e marcados, pelo que não é legítimo assumir que o português é uma das línguas onde se possa verificar uma estratégia sistemática de marcação de complemento direto através de preposição.

O presente estudo debruça-se sobre a aquisição do complemento direto preposicionado em crianças bilingues português europeu-espanhol ibérico, residentes em Portugal.

Relativamente às crianças monolingues, Rodríguez-Mondoñedo (2008) mostrou que a aquisição da preposição *a* no complemento direto preposicionado se dá antes dos 3 anos de idade, uma vez que as crianças do estudo, quando estavam na faixa etária dos 2 anos, já marcavam complementos diretos. No que diz respeito a falantes que têm o espanhol como língua de herança, Montrul & Bowles (2009) deram conta de problemas relativamente a omissões da preposição em contextos que a exigem, demonstrando que os falantes não apresentavam uma aquisição completa da estrutura. No que se refere à aquisição por parte de falantes bilingues, há vários estudos que dão conta de resultados distintos (Guijarro-Fuentes & Marinis 2007).

A aquisição do complemento direto preposicionado por parte de crianças bilingues apresenta menos estudos (Vergara 2013), não havendo investigações com crianças português europeu-espanhol ibérico, descritas na literatura, razão pela qual se considerou relevante analisar dados por parte deste tipo de falantes bilingues.

O objetivo do presente estudo consiste em verificar se é possível dar conta de uma completa aquisição por parte destas crianças, uma vez que o complemento direto preposicionado envolve diferentes tipos de conhecimento, o que faz com que a estrutura se torne mais difícil de adquirir (Müller & Hulk 2001; Sorace & Filiaci 2006). Para a recolha de dados, elaborou-se um teste de produção induzida com ilustrações que ajudavam os participantes a completar a tarefa pedida. Devido à complexidade do

fenómeno, optou-se por manipular apenas a variável encarada como primordial – a animacidade - (Guijarro-Fuentes & Pires 2015), explorando dois tipos de complementos animados com o propósito de verificar se a aquisição bilingue por parte destas crianças espelha a escala de animacidade proposta por Aissen (2003). Para além disso, procurou-se determinar se o tipo de *input* a que a criança está exposta (dois pais falantes de espanhol ou pai e mãe falantes de línguas diferentes) tinha influência no seu desempenho.

O tipo de construções registado será também discutido a fim de dar conta da direção em que ocorrem os efeitos de transferência linguística. De um modo geral, sabe-se que os falantes bilingues, quando não adquirem uma estrutura corretamente, tendem a optar pela construção mais económica.

A estrutura desta dissertação é a seguinte. No segundo capítulo, será feita uma breve revisão da literatura relevante nesta investigação. Assim, serão mencionados vários tipos de bilinguismo (2.1) para que se possa apontar quais mais se identificam com as crianças que participam no estudo; serão referidos os aspetos importantes no campo da aquisição bilingue (2.2); abordar-se-á o fenómeno do complemento direto preposicionado na língua espanhola, de forma a dar conta das suas ocorrências e das suas restrições (2.3); apresentar-se-ão os contextos em que se pode verificar a presença do fenómeno na língua portuguesa, demonstrando que esta língua se diferencia do espanhol nesta estrutura (2.4); e serão mencionados estudos sobre a aquisição do complemento direto preposicionado não só com bilingues, mas também com falantes monolingues ou de herança (2.5).

No terceiro capítulo, explicar-se-á a metodologia utilizada, descrevendo a tarefa e ilustrando-a com alguns exemplos e indicar-se-á o conjunto de hipóteses levantadas na presente investigação. Posteriormente, será feita uma breve caracterização dos participantes (3.4) e apresentar-se-á a codificação de resultados (3.5).

No quarto capítulo, dar-se-ão a conhecer os resultados por condição – envolvendo três complementos diretos que se distinguem pelos traços semânticos: [+humano] (4.1.1.), [+animado][-humano] (4.1.2) e [-animado] (4.1.3) -, e por grupo de crianças, sendo que, neste caso, proceder-se-á a uma análise que contrasta as crianças bilingues cujos pais apresentam uma língua materna (LM) diferente entre eles (4.2.1) – 4 anos (4.2.1.1) e 5 anos (4.2.1.2) – e as que têm ambos os pais com o espanhol como LM (4.2.2). Relativamente às crianças que têm um contexto familiar *one parent – one language*,

considerar-se-á ainda se existem diferenças entre as crianças consoante o *input* espanhol provenha da mãe ou do pai (4.3).

No quinto e último capítulo, apresentar-se-á a discussão dos resultados obtidos e as conclusões a que permitiram chegar.

## 2. Enquadramento teórico-descritivo

### 2.1. Tipos de bilinguismo

Uma vez que o presente estudo foi realizado com crianças bilingues, será relevante considerar os conceitos de *bilinguismo* propostos por diversos autores.

Começando por procurar uma definição para o conceito de *bilinguismo*, Bloomfield (1933:7) afirma que o mesmo corresponde à capacidade que um falante tem para controlar duas línguas, isto é, um falante bilingue tem um controlo nativo sobre as duas línguas – *native-like control of two languages*. Esta ideia poderá levantar alguns problemas, tendo em conta que há falantes adultos cujos níveis de proficiência em cada língua podem ser muito diferentes. Assim, esses falantes apresentam um nível de proficiência mais elevado numa língua do que na outra e, no caso em que se verifica um baixo nível de proficiência, levanta-se a possibilidade de que o falante possa não ser competente nessa língua. No entanto, esse facto não lhes retira necessariamente o estatuto de bilingues, tendo em conta que, de acordo com outros autores, os falantes não têm de ter um nível idêntico de competência nas duas línguas para serem considerados bilingues.

Por seu lado, Weinreich (1953:1) aponta o bilinguismo como *the practice of alternatively using two languages*. MacNamara (1969) defende que, mesmo que haja um baixo nível de proficiência, se houver uma capacidade para falar, ler e compreender a língua, então estamos perante bilinguismo.

Outros autores, como, por exemplo, Hamers & Blanc (2000), procuram uma caracterização mais minuciosa do conceito e consideram o bilinguismo um complexo e que deve ser tratado como tal, razão pela qual os diversos fatores que influenciem o grau de bilinguismo de cada falante devem ser tidos em conta. Deste modo, a competência relativa – relação entre a proficiência em cada uma das línguas -, a organização cognitiva – capacidade de representar cognitivamente duas traduções equivalentes -, a idade de aquisição das línguas, a existência de falantes da L2 no meio social que envolve a criança e a relação com a institucionalidade do seu uso, o “reconhecimento” (*status*) das línguas pela comunidade e a identidade cultural são aspetos que devem ser tidos em conta na definição do conceito, pelo facto de influenciarem o grau de bilinguismo dos falantes.

Gogolin (2005) apresenta um conceito diferente, valorizando o grau de uso de cada uma das línguas. A autora descreve este fenómeno como uma situação em que duas

ou mais línguas refletem um papel relevante no dia-a-dia de um indivíduo. Efetivamente, uma criança bilingue cresce com uma exposição a ambas as línguas, que vão assumindo um papel relevante na sua vida quotidiana. No entanto, essa relevância é diferente de falante para falante e muda ao longo da sua vida. Algumas crianças apenas desenvolvem competências recetivas numa determinada língua pelo contacto reduzido que têm com esta. Para o autor, estes casos não correspondem a situações de bilinguismo, uma vez que uma das línguas tem um papel inferior ao da outra.

Para Pereira (2011), o bilinguismo, de um ponto de vista discursivo, é igualmente algo complexo, uma vez que assenta numa prática de *translanguaging* que, segundo Baker (2003), corresponde a um fenómeno como «“an arrangement that normalizes bilingualism without diglossic functional separation (García, Bartlett & Kleifgen, 2007:219) e que consiste na livre gestão das línguas e movimentação entre elas, em cada momento, de acordo com o grau de proficiência linguística dos falantes no contexto específico, em função das intenções de comunicação e de auto-identificação e do tipo de negociação a estabelecer no diálogo com os outros».

Este conceito tem-se revelado, portanto, algo difícil de definir. Trata-se de um conceito controverso e não há consenso quanto a um conceito que possa ser generalizado. Tal como afirma Lengyel (2001), o bilinguismo não ocorre de uma forma uniforme, razão pela qual não há uma só definição universal que possa ser aceite. O facto de coexistirem duas línguas nesta situação é o único aspeto comum em todas as definições.

Relativamente a efeitos de interferência que podem ocorrer no bilinguismo, Mackey (1962) apresenta-nos diversos tipos – cultural, semântica, lexical, gramatical e fonológica. No que diz respeito a interferências gramaticais, o autor inclui três parâmetros: a introdução no discurso de falantes bilingues de unidades e estruturas de partes de outra língua, as categorias gramaticais e as formas funcionais.

No caso da introdução no discurso de unidades e estruturas de partes de outras línguas, dá-se o exemplo de um falante poder “criar” novos itens. Quando se ouve um falante bilingue francês-inglês dizer algo como *Je n’ai pas pu le contacter*, verifica-se que o mesmo está a criar um novo verbo que transfere da língua inglesa através de uma frase como *I wasn’t able to contact him*. Relativamente às categorias gramaticais, tem-se como exemplo a categoria do género que facilmente pode ser confundida. Quanto às formas funcionais, incluem-se unidades como preposições, conjunções ou determinantes,



por exemplo. Mackey (1962) refere que facilmente se registam efeitos de transferência quando as duas línguas adquiridas pelo falante bilingue apresentam diferenças a nível de marcação, como o caso da marcação de classes dos nomes pelos determinantes em bilingues francês-inglês.

No entanto, contrariamente a estes, há outros autores que apontam para diversos tipos de bilinguismo.

Segundo Muñoz (2011), existe uma diferença clara entre bilinguismo simultâneo e bilinguismo consecutivo. O primeiro caracteriza-se por uma aquisição das duas línguas desde o momento do nascimento ou numa idade que não ultrapasse os dois anos de idade e que ocorre, habitualmente, quando o pai e a mãe falam com a criança em línguas distintas. O segundo corresponde a uma aquisição de uma das duas línguas até aos quatro anos, aproximadamente. Assim, a segunda língua seria adquirida numa fase posterior em que a criança já tem conhecimentos básicos e fundamentais da primeira língua.

Assim, uma vez que as crianças bilingues simultâneas são expostas a mais do que uma língua durante os primeiros anos de vida, têm, no total, menos exposição a cada uma delas do que as crianças monolingues (Patterson, 2002).

No que diz respeito a conceitos como o bilinguismo ideal e o bilinguismo parcial, sabe-se que o segundo é aquele que se encontra em falantes que compreendem e falam ambas as línguas, havendo uma que sobressai, isto é, que é predominante, enquanto que o bilinguismo ideal passa por aqueles que controlam ambas as línguas ao nível de falantes nativos (Romaine 1989).

Dois outros tipos de bilinguismo abordados por Edwards (1992) correspondem a bilinguismo aditivo – quando, ao adquirir uma segunda língua, esta é “adicionada” ao reportório linguístico do falante - e bilinguismo subtrativo – quando a segunda língua adquirida substitui a primeira língua ou faz com que haja uma perda de competências na mesma. Segundo o autor, estes tipos de bilinguismo envolvem questões de “valor/importância” para o falante. Assim, enquanto no primeiro caso ambas as línguas são encaradas como igualmente importantes e tendo a mesma utilidade para o falante, o bilinguismo subtrativo já sobrevaloriza uma delas, o que faz com que haja uma clara predominância de uma sobre a outra.

No que diz respeito à distinção entre bilinguismo primário e secundário, a distinção corresponde ao facto de o primeiro se referir à aquisição da língua de uma forma natural e espontânea, enquanto o segundo corresponde a uma utilização de métodos de ensino formais e de formas menos naturais.

## **2.2. Aquisição bilingue**

Aos olhos de autores como Weinreich (1953), a alternância entre línguas decorrente do bilinguismo é encarada como um fator negativo pelo facto de nos depararmos com possíveis interferências que, conseqüentemente, poderão desfavorecer a competência em alguma das línguas.

No entanto, Ronjat (1913) encontrou semelhanças entre a aquisição de mais do que uma língua por parte de bilingues simultâneos e a aquisição monolingue. De um modo geral, na área da literatura dedicada à investigação linguística que se centra na aquisição multilingue, tem-se vindo a verificar um consenso no que diz respeito à capacidade que uma criança bilingue tem de distinguir as suas línguas desde cedo e de poder vir a atingir um conhecimento gramatical igual ao de crianças monolingues (Meisel 1989; Köppe 1997). No entanto, embora os dois sistemas linguísticos possam ser distinguidos precocemente, existe a hipótese que defende que o desenvolvimento gramatical de uma das línguas pode ser, efetivamente, influenciado pela outra (Müller & Hulk 2001).

Inúmeros estudos defendem a ideia de que, na aquisição bilingue, certos domínios gramaticais são mais vulneráveis à ocorrência de interferências do que outros. No ponto de vista de Müller & Hulk (2001), as áreas estruturais mais sensíveis a processos de transferência de uma língua para a outra caracterizam-se por se encontrarem situadas em zonas de interface onde se constata uma interação entre módulos gramaticais e módulos extragramaticais – sintaxe e pragmática, por exemplo – e por apresentarem uma certa “ambiguidade” estrutural. Assim sendo, se houver uma estrutura suscetível de corresponder a mais do que uma análise gramatical na língua A e se na língua B houver evidência ampla para uma das análises, isso poderá condicionar a análise que a criança faz na língua A.

No que diz respeito a fenómenos que envolvem a interface sintaxe-discurso, também se pode verificar uma grande vulnerabilidade durante o processo de aquisição de uma língua, o que faz com que haja a possibilidade de surgirem “transferências” de uma língua para a outra (Paradis & Navarro 2003; Serratrice, Sorace & Paoli 2004).

Sorace (2004) propõe, através da Hipótese de Interface, que é mais complexo adquirir propriedades que estejam na interface entre a sintaxe e outros domínios do que propriedades estritamente sintáticas. A hipótese pretende explicar divergências entre bilíngues e monolíngues no que diz respeito a estruturas de interface. No entanto, várias pesquisas têm vindo a contestar esta hipótese, indicando que essas divergências entre monolíngues e bilíngues não podem ser justificadas apenas com base em questões relacionadas com a presença de interfaces (Bohnacker 2007; Cuza 2012).

Efeitos de transferências de uma língua para a outra podem ocorrer em qualquer sentido ou mesmo em simultâneo e também se considera a hipótese de uma língua poder influenciar a velocidade de aquisição da outra, deixando em aberto o facto de se poder dar uma aceleração ou um atraso (Paradis & Genesee 1996).

Flores (2011) aponta aspetos relacionados com a expressão do sujeito e do objeto como os mais estudados no âmbito da aquisição bilingue e faz referência às dificuldades na realização do sujeito numa língua [+] *pro-drop* quando a outra língua que os falantes dominam é [-] *pro drop*, visto que a tendência é para generalizar a realização fonética do sujeito na língua de sujeito nulo. Este facto revela que a língua [-] *pro-drop* tem uma clara influência sobre a língua [+] *pro-drop*. Trata-se, assim, de um exemplo de uma influência unidirecional.

Ainda relativamente a este ponto que envolve certos domínios linguísticos, sugere-se que há efeitos de perfil, isto é, crianças que por si só poderão ser mais avançadas numa área do que noutra, e estes podem ser significativos. Assumindo esta possibilidade, uma criança poderá não estar a conseguir controlar certos aspetos numa dada língua não por influência de outra língua, mas porque ela mesma apresenta mais dificuldades em determinado domínio linguístico. No entanto, terão de ser feitas mais investigações para saber se efeitos de *input* surgem de modo semelhante em diferentes domínios (Unsworth 2016).

Fatores extralinguísticos como a quantidade e o tipo de contacto revelam-se fundamentais no processo de aquisição e da retenção de uma língua e das suas competências por parte de falantes bilíngues (Sorace e Serratrice 2009). Se uma criança bilingue, em fase de aquisição, estiver consideravelmente menos exposta a uma língua, não desenvolverá, à partida, uma competência tão estável na língua menos usada como a que virá a desenvolver naquela cuja exposição é superior.

O estudo de Chan (2010), por exemplo, demonstra uma maior dificuldade por parte das crianças bilingues cantonês-inglês no uso de construções de duplo objeto com um dos verbos da língua cantonesa do que por parte de crianças monolingues cantonês e justifica este facto por o *input* das primeiras ser inferior ao das segundas.

Thomas et al. (2014) estudaram a aquisição da morfologia de plural no galês e verificaram que as crianças bilingues que tinham a língua inglesa como única língua em contexto familiar, aos 11 anos de idade, ainda estavam a tentar utilizar corretamente as formas, contrariamente às que tinham tido contacto apenas com a língua galesa em casa. Os mesmos autores chegaram ainda a verificar que mesmo os adultos que cresceram com ambas as línguas desde o nascimento não eram tão precisos quando utilizavam a morfologia do plural como os que cresceram apenas com o galês em casa e adquiriram o inglês mais tarde. Assim, Thomas et al. (2014) referem que para fenómenos mais complexos como este – morfologia do plural na língua galesa – a exposição à língua desde o nascimento pode ser insuficiente para que haja uma aquisição completa, tendo em conta que os efeitos de *input* reduzido parecem prolongar-se.

A quantidade de *input* a que uma criança é exposta é, assim, extremamente relevante no âmbito da aquisição bilingue. É muito difícil que uma criança tenha exatamente a mesma quantidade de *input* para ambas as línguas. Deste modo, inevitavelmente, a criança estará mais exposta a uma língua do que a outra.

No entanto, e tal como já foi referido acima, ainda que a criança tenha uma língua com níveis de proficiência mais baixos, ela tem a capacidade de igualar o seu conhecimento gramatical ao de crianças monolingues. Assim sendo, embora a exposição a uma determinada língua por parte de crianças bilingues seja inferior à dos monolingues, muitas dessas crianças bilingues são capazes de desenvolver sistemas linguísticos idênticos aos dos monolingues, em pelo menos uma língua (MacLeod et al. 2011, Schaufeli 1992) ou até em ambas as línguas (Mack 2003, Fabiano Smith & Goldstein 2010).

Note-se que, embora o grau de aquisição de uma língua por parte de uma criança bilingue tenha apresentado uma relação com a quantidade de *input* a que as crianças estão expostas, o estudo de Paradis (2011) não encontrou uma relação entre a quantidade de *input* e os resultados na língua que as crianças estavam a adquirir, sugerindo-se que a responsabilidade poderia recair numa baixa proficiência de certos falantes responsáveis

por esse mesmo *input*. Assim, não é apenas a quantidade que tem relevância em termos de aquisição, mas também a qualidade, tornando-se evidente que um adulto que tenha um nível de proficiência elevado numa língua fornecerá um melhor *input* para a criança, o que facilita o processo de aquisição (Hofe & Core 2013).

A interação é um aspeto que tem vindo a ser relacionado com o *input*. A hipótese de interação de Long (1983, 1985, 1996) debruça-se sobre a importância do discurso no desenvolvimento gramatical e do *input* como condição fundamental para a aquisição de uma L2. Este autor defende que a interação facilita a aquisição, visto que todo o conjunto de modificações linguísticas que vão ocorrendo ao longo do discurso vai desencadear o *input* necessário.

Neste contexto de aquisição bilingue, é igualmente importante referir aspetos relacionados com o agregado familiar e com o estatuto da língua.

O facto de uma criança, em idade pré-escolar, se tornar bilingue ou predominantemente falante monolingue da língua maioritária está fortemente associado à quantidade de *input* que recebe em contexto familiar e com o estatuto da/s língua/s fora de casa. (MacLeod et al. 2013) Assim, o facto de se crescer num ambiente bilingue não determina que a criança se torne bilingue em idade escolar. Muitas delas tornam-se fluentes na língua maioritária e retêm apenas um conhecimento passivo da outra língua (Wong-Fillmore 1991).

De modo a tentar obter a mesma quantidade de *input* de cada uma das línguas no processo de aquisição, fala-se na recomendação da utilização do sistema “one parent-one language”, mas não há evidências de que possa ser suficiente. Embora não aborde questões sintáticas, mas de carácter lexical, o estudo de MacLeod et al. (2013) veio indicar que esta sugestão pode mesmo ser insuficiente para assegurar uma exposição igualmente consistente para duas línguas no desenvolvimento da linguagem por parte de bilingues simultâneos. O estudo demonstrou que, mesmo nestes contextos, a exposição a cada uma das línguas pode ser desequilibrada e, conseqüentemente, uma das línguas acaba por revelar desenvolvimentos tardios.

Os mesmos autores indicam que poderá ser importante que as crianças recebam o *input* da língua minoritária, em casa, por parte de ambos os pais, já que, fora de casa, a exposição à língua maioritária é consideravelmente superior. No entanto, de um modo geral, não se sabe ao certo qual é a quantidade de *input* da língua minoritária que uma

criança precisa de receber para se tornar bilingue e não apenas falante monolíngue da língua maioritária. Além disso, embora a presença da língua minoritária, em contexto familiar, possa ser muito importante no processo de aquisição, este facto não garante o contínuo desenvolvimento linguístico, uma vez que outros fatores de carácter social ou educacional podem ser mais relevantes (Sheng, Lu & Kan 2011).

Long (1996) também não é a favor da ideia *one parent-one language* e argumenta que a separação do *input*, nestes casos, pode ser responsável pela criação de um ambiente socialmente antinatural para o uso da linguagem e, consequentemente, este facto poderá levar a uma falha na aquisição de competências em áreas da pragmática por parte das crianças bilingues.

Para além dos motivos referidos acima, para Flores et al. (2016), crianças com agregados familiares “mistos”, isto é, com mais do que uma língua em casa, poderão apresentar uma maior tendência para adquirir mais lentamente uma língua do que aquelas que têm contacto apenas com uma.

Embora a exposição a ambas as línguas possa não ser consistente, possa haver um ambiente socialmente antinatural para o uso da linguagem e a aquisição de cada língua possa ser mais lenta, o sistema “one parent-one language” poderá ajudar no desenvolvimento bilingue, uma vez que permite à criança diferenciar, desde cedo, as duas línguas que ouve, pois tem de separar o *input* que é dado pelos pais. Genesee et al. (1995) elaboraram um estudo que demonstrou que crianças bilingues inglês-francês, com idades compreendidas entre os 1;10 e 2;2 anos, escolhiam a língua inglesa para se dirigirem à mãe e a francesa para o pai - visto ser, respetivamente, a língua que cada um falava - demonstrando, para além disso, competência em ambas as línguas.

Nesta situação que remete para cada um dos pais falar a sua própria língua, geralmente, uma delas é a social ou maioritária e corresponde ao caso prototípico de crianças bilingues simultâneas. Pelo contrário, no caso de crianças bilingues consecutivas, habitualmente, ambos os pais falam a língua minoritária em casa. No entanto, isto não invalida que um deles não possa optar por falar a língua maioritária em casa também. Para além desta possibilidade, a entrada da língua maioritária – ou social – em casas de crianças bilingues também se pode verificar através de irmãos (Unsworth 2016).

Antes de abordar a importância que os irmãos podem ter no *input* da criança, note-se que há certos estudos – Phillips 1973; Snow 1977 - que apontam diferenças entre a interação materna e paterna com os filhos.

O *motherese* – tipo de discurso utilizado pelas mães com a criança – tem a função de envolver a criança na interação, de modo a conseguir comunicar melhor com a mesma, e é encarado como um tipo de *input* característico da fala das mães que, por ser sensível ao nível linguístico do filho, procura ir ao encontro das suas capacidades sociais e cognitivas, assim como dos seus interesses (Pine 1994). Segundo Lieven (1994), este tipo de discurso – o *motherese* – está associado a fatores culturais, uma vez que nem sempre é a mãe quem tem o papel de cuidar da criança nos primeiros anos de vida. O *motherese* é utilizado por qualquer pessoa que se encontre a exercer a função materna.

As mães, de um modo geral, tendem a utilizar procedimentos que facilitam a compreensão – enfatizar palavras essenciais, diminuir a velocidade da fala, repetir o que disseram para que a criança entenda melhor -, utilizam um tipo de discurso sintaticamente simples e tendem a produzir frases referentes ao momento atual – conjugação do tempo presente, referência a objetos ou atividades habituais e contínuas (Snow 1977). McCabe & Peterson (1991) encaram a elaboração de questões – outra estratégia habitual no discurso das mães - como algo que influencia a criança a elaborar produções mais longas e coerentes, para além de ser uma forma de passar a palavra para o filho.

O estudo de Fagot & Hagan (1991), realizado com quase 300 crianças numa faixa etária dos 18 meses aos 5 anos, mostrou que discursos, por parte das mães, que contenham repetições e reformulações dos enunciados são motivadores, já que estimulam a comunicação com a criança. Especificamente em relação às reformulações, Nelson (1977) comparou dois grupos de crianças – um que tinha sido exposto a uma quantidade significativa de reformulações e outro que não esteve exposto a nenhuma reformulação – que ouviram exatamente a mesma quantidade de discurso e verificou que as que estiveram sujeitas a reformulações usaram formas mais complexas nas frases ao longo do teste do que as do outro grupo.

Segundo Gleitman et al. (1984), este tipo de discurso exerce um papel relevante na aquisição da linguagem, sobretudo na área da sintaxe. Para Conti-Ramsden (1990), a ausência de reformulações por parte das mães chega mesmo a ser apontada como um dos fatores responsáveis pelo atraso na fala das crianças.

Deste modo, verifica-se que o primeiro foco de atenção da criança, a nível da linguagem, é, regra geral, a mãe – ou quem quer que esteja a tomar esse lugar –, o que faz com que esta exerça uma influência privilegiada no desenvolvimento da linguagem.

Embora não haja muitos estudos sobre a influência dos irmãos na aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças bilingues, sabe-se que estes também poderão ser importantes. Os irmãos mais velhos devem ser encarados não só como fontes de *input*, mas também como potenciais agentes de mudança da linguagem por parte de outros membros da família, tendo em conta o estudo de Bridges & Hoff (2014), com crianças bilingues espanhol-inglês residentes nos Estados Unidos, que verificou que aquelas que tinham irmãos mais velhos a frequentar uma escola de língua inglesa tinham mais *input* dessa mesma língua em casa – não só por parte dos próprios irmãos, mas também das mães – do que crianças sem irmãos ou com irmãos mais novos que ainda não estivessem em idade escolar.

O *input* pode também provir de outros grupos fora do contexto familiar, como os colegas de escola. Estudos como os de Jia & Fuse (2007) vêm demonstrar que a influência por parte dos colegas pode ser importante não só na língua minoritária, como na maioritária.

Assim, as fontes de *input* podem ser várias, havendo alguns casos em que são restritas a apenas um conjunto de pessoas ou a um lugar. Relativamente a este tema, certos estudos demonstraram que ouvir uma língua por parte de falantes nativos diferentes é mais favorável para o desenvolvimento da mesma do que se a criança estiver sempre exposta ao mesmo número de falantes e durante o mesmo número de horas, isto é, a mudança de contexto em que está exposta a uma língua (tanto a nível de falantes como de locais ou até de horas específicas) facilita a aquisição de uma língua comparativamente com aqueles que a adquirem apenas através de determinados falantes a uma hora do dia específica e num local habitual (Place & Hoff 2011).

A ideia que, no geral, é defendida em estudos da área é que as crianças têm de receber *input* suficiente e consistente, assim como precisam de estar sujeitas a uma interação em cada uma das línguas também ela suficiente e consistente, para que possam utilizar cada uma, demonstrando uma aquisição completa, embora a ideia de *suficiente*, no que diz respeito ao *input* e a interações, seja algo que ainda está por definir (Unsworth 2016).



Importa também referir que tanto para crianças monolíngues como bilingues, o período desde o nascimento até aos cinco anos de idade se revela fundamental, uma vez que a linguagem a que as mesmas são sujeitas durante este tempo parece ser a mais determinante (Hofe & Core 2013).

### 2.3. Complemento direto preposicionado em espanhol ibérico

O complemento direto preposicionado é um fenómeno linguístico que ocorre em algumas línguas como o espanhol, o romeno, o turco ou o persa e consiste na marcação dos complementos diretos— no caso da língua espanhola, a marca é a preposição *a*. Há complementos diretos que são marcados através dessa preposição (1a) e outros que não são (1b), não sendo aleatória a ocorrência ou ausência da mesma.

(1) a. María vio al niño esta mañana. (Chamorro, Sturt & Sorace 2015: 108)

“A Maria viu o menino esta manhã.”

b. Juan destruyó la ciudad. (Rodríguez-Mondoñedo 2008: 113)

“O Juan destruiu a cidade.”

Na língua espanhola, a ocorrência da preposição *a* dá-se em inúmeros contextos e não apenas nos que envolvem o complemento direto preposicionado, sendo difícil precisar todos os fatores sintáticos, semânticos e discursivos que podem intervir. Também é possível encontrar esta preposição antes de complementos indiretos como marca de dativo:

(2) Juan envió flores a María. (Ticio & Avram 2015: 385)

“O Juan enviou flores à Maria.”

Note-se que os objetos diretos e indiretos são estruturalmente idênticos por serem argumentos não sujeitos - *direct and indirect objects are structurally similar in being non-subject arguments* (Aissen 2003:11) - e que os complementos indiretos são, na sua maioria, humanos ou animados e definidos, sendo estas propriedades semânticas que favorecem a ocorrência do complemento direto preposicionado, tal como se descreverá de seguida (Aissen 2003).

Haspelmath (2008:2) encara o fenómeno do complemento direto preposicionado como uma diferença na forma de marcação do caso explícito que depende de propriedades

intrínsecas do complemento direto e não do seu papel sintático ou semântico, acabando por expressar o fenómeno como *Differential P Marking* (P=*properties*). Assim, (referindo-se a Silverstein 1976) enuncia a seguinte regra para dar conta do complemento direto preposicionado: *If any P is overtly case-marked, then all Ps that are higher on the animacy scale, the definiteness scale, or the person scale are marked at least to the same extent* (P=*patient*).

As três escalas referidas por Aissen (2003) e que, segundo a autora, são relevantes na marcação dos complementos diretos - quanto maior é o grau de proeminência nestas dimensões, maior é a probabilidade de o objeto ser marcado - são as seguintes:

**Escala de animacidade:** humano > animado > não animado

**Escala de definitude:** pronome > nome próprio > definido > específico > não específico

**Escala de pessoa:** 1ª/2ª pessoa > 3ª pessoa

Assim, de acordo com a escala de animacidade, por exemplo, complementos humanos apresentam uma maior probabilidade de serem marcados do que os animados e estes, por sua vez, apresentam uma maior probabilidade de marcação do que os não animados. O mesmo se aplica às escalas de definitude e de pessoa. Note-se, no entanto, que Aissen (2003) ressalva a ideia de que estas escalas podem sofrer alterações de língua para língua.

Segundo Chamorro et al. (2015), a ocorrência do complemento direto preposicionado não depende do contexto, mas é condicionado por certos fatores semânticos.

Um dos traços que distingue a inserção da omissão da preposição *a* no fenómeno do complemento direto preposicionado é a animacidade. Assim, podemos encontrar a ocorrência da preposição *a* perante um objeto direto [+ humano] (3), mas, em exemplos em que verificamos a presença de um traço [- animado] (4), isso não acontece. Note-se, no entanto, que nem sempre um objeto direto será marcado com preposição, já que isso depende também de outros fatores, incluindo a especificidade, pelo que todos os complementos diretos preposicionados nos exemplos abaixo são específicos. No caso de complementos [+ animado] [- humano], a ocorrência da preposição poder-se-á ou não verificar (5).

(3) Visité *a* mi papá. (Vergara 2013)

“Visitei o meu pai”.

(4) Visité el museo. (Vergara 2013)

“Visitei o museu”.

(5) Juan mató (a) su perro. (Guijarro Fuentes 2012)

“O Juan matou o seu cão”.

Há, no entanto, casos excepcionais em que podemos encontrar a preposição *a* a anteceder objetos diretos inanimados:

(6) Buscan al pueblo de Numancia. (Torrego, 1998)

“Procuram o povo de Numancia”.

Relativamente a esta frase, Torrego (1998) afirma que *el pueblo de Numancia* pode ser interpretado como as pessoas ou como a cidade. Esta interpretação está dependente da ocorrência da preposição – se esta ocorre, interpretamos como as pessoas; se esta é omitida, interpretamos como sendo a cidade. Assim, o caso presente no exemplo (6) remete para uma interpretação humana do complemento.

Exemplos semelhantes são encontrados em Oliva (2015), que considera a animacidade uma marca fundamental no funcionamento do complemento direto preposicionado:

(7) a. Conoce toda Salamanca.

“Conhece Salamanca toda” (=Conhece toda a cidade de Salamanca)

b. Conoce *a* toda la Salamanca.

“Conhece Salamanca toda” (=Conhece todos os residentes de Salamanca)

(8) Lamentan la falta de subvenciones, son pesimistas sobre el futuro del sector y consideran necesario un plan integral para favorecer *al* comercio.

“Lamentam a falta de subsídios, são pessimistas quanto ao futuro do setor e consideram necessário um plano integral para favorecer o comércio”

Em (7a), tem-se uma leitura que remete para o facto de alguém conhecer toda a cidade de Salamanca de um modo geográfico, enquanto em (7b) estamos perante uma leitura que vai ao encontro de parâmetros de animacidade, visto que se interpreta que alguém conhece todos os habitantes dessa cidade.

Em (8), a ocorrência da preposição *a* remete para uma leitura referente ao conjunto de pessoas que estão envolvidas na atividade comercial ligada ao comércio. Pelo contrário, com a ausência da preposição, o complemento seria interpretado como a atividade em si.

A especificidade é outro traço que se revela muito importante nas restrições dos contextos de ocorrência do objeto direto preposicionado (Aissen 2003). Assim, não basta termos um objeto [+ humano] ou [+ animado], visto que, se este também apresentar o traço [- específico], a preposição não ocorre:

(9) Juan vio \**a* un niño /un niño.

“O Juan viu um menino”

O fenómeno em estudo permite verificar que o espanhol é uma língua em que a marca da preposição *a* pode estar associada a distinções linguísticas, entre as quais a distinção entre objetos específicos e não específicos. Cada vez que a preposição ocorre, verificamos marcas de especificidade no objeto direto. Neste âmbito, é de destacar a ocorrência da preposição *a* em contextos opacos (10) (11) e em construções partitivas (12), e a sua incompatibilidade com determinadas construções existenciais (13) (14).

Certos contextos são, assim, diferenciados através da ocorrência da preposição:

(10) Necesita *a* una enfermera que pasa la mañana con ella. (Leonetti 2003:71)

“Precisa de uma enfermeira que passa a manhã com ela”.

Neste caso, a leitura que se faz é que o sujeito precisa de uma enfermeira específica, aquela que passa a manhã com ela.

(11) Necesita una enfermera que pase la mañana con ella. (Leonetti 2003:71)

“Precisa de uma enfermeira que passe a manhã com ela”.

Na frase (11), a leitura é a de que o sujeito precisa de uma enfermeira qualquer que passe a manhã com ela.

Exemplos como estes são casos nos quais se reflete de um modo bastante claro a relação existente entre os complementos preposicionados e a especificidade, já que a presença do *a* torna a leitura do objeto como algo específico e a sua ausência implica uma leitura não específica. Note-se, além disso, que o modo da forma verbal da oração relativa tem um efeito na realização do objeto direto, que é o antecedente da oração relativa, existindo uma correlação entre a especificidade do antecedente e o modo do verbo da relativa – indicativo quando o antecedente é específico (10) e conjuntivo quando é não específico (11).

Atente-se na construção partitiva:

(12) He visto *a* muchas de esas estudiantes. (Leonetti 2003:72)

“Tenho visto muitas dessas estudantes”.

Neste caso, temos presente a estrutura que envolve o complemento direto preposicionado, uma vez que estamos perante partitivos, cuja interpretação é, tipicamente, específica. A ausência da preposição implicaria uma leitura não específica.

Em construções com verbos como *haber* ou *tener*, a ocorrência da preposição, por norma, não se verifica.

(13) Había (\**a*) una enfermera. (Leonetti 2003:72)

“Havia uma enfermeira”.

Se o verbo *haber* tem apenas DP's fracos e os indefinidos específicos são um tipo de DP forte, espera-se que a preposição *a*, por ser um marcador de especificidade, seja agramatical em contextos como este.

Também o verbo *tener* exclui a ocorrência da preposição *a*, tendo em conta que, neste tipo de estruturas, dá igualmente origem a efeitos de especificidade:

(14) Ella tenía (\**a*) un hermano. (Leonetti 2003:72)

“Ela tinha um irmão”.

Tal como se verificou, a marcação do complemento direto está dependente de traços como animacidade e especificidade. No entanto, é possível considerar que os traços de animacidade poderão ser mais importantes do que os de especificidade na ocorrência desta estrutura (Brugè & Brugger 1996):

(15) Está buscando *a* alguien. (Leonetti 2003: 73)

“Está a procurar alguém”.

(16) No está buscando *a* nadie. (Leonetti 2003: 73)

“Não está a procurar ninguém”.

Nos exemplos acima, verifica-se a ocorrência da preposição *a* a preceder um objeto indefinido e não específico. A marcação do complemento decorre do traço de animacidade. Embora se saiba que *alguien* e *nadie* se interpretam como complementos não específicos, também sabemos que a sua interpretação passa por encará-los sempre como humanos, o que implica um traço [+ animado] (Leonetti 2003). Assim, estamos perante dois casos onde a presença do traço de animacidade sobressai relativamente ao traço de especificidade, sendo destacada a importância do primeiro traço indissociável deste tipo de objetos.

De um modo geral, para que o complemento direto preposicionado seja gramatical, é necessária a presença dos traços [+ animado] e [+ específico]. No entanto, temos exceções como os exemplos anteriormente referidos (15) (16), em que não se verifica a o traço de especificidade, e temos também, tal como referem Ticio & Avram (2015), certos casos nos quais se verifica a presença dos traços de animacidade e especificidade, mas que, ainda assim, não são suficientes para determinar a ocorrência da preposição – um exemplo dessa situação será quando já se tem a preposição *a* na frase (no complemento indireto, em (17)) e, assim, opta-se por evitar a duplicação:

(17) Presentaron (\**a*) Juan a María. (Ticio & Avram 2015:386)

“Apresentaram o Juan à María”

Não sendo a animacidade e a especificidade os únicos fatores relevantes para a ocorrência da preposição *a* num sintagma nominal com a função de complemento direto, na língua espanhola, veja-se, então, a lista de outros que também podem intervir (Guijarro-Fuentes & Pires 2015). O fenómeno depende também de:

A) papel temático do sujeito;

(18) a. El paciente reclamaba *a* una enfermera.

“O paciente pediu uma enfermeira”. (Torrego 1998 apud Guijarro-Fuentes & Pires 2015:11)

(18) b. \*La situación reclamaba *a* una enfermera.

“A situação pedia uma enfermeira”. (Torrego 1998 apud Guijarro-Fuentes & Pires 2015:11)

Esta condição requer que a preposição *a* ocorra com verbos que têm um agente ou uma não causa como sujeito. Assim, nos exemplos de cima, a marcação do complemento não está dependente do complemento em si, mas sim do sujeito. Espera-se que o verbo *reclamar*, quando antecede um objeto direto [+ animado] e [+ específico], exija a preposição *a*. No entanto, a agramaticalidade de (18b) decorre da relação entre o sujeito (cujo papel temático difere relativamente ao primeiro caso) e o verbo em questão, isto é, o sujeito de *reclamar* não desempenha o papel temático de agente exigido pelo verbo.

B) classe aspetual do predicado;

(19) a. Pedro emborrachó *a* los invitados.

“O Pedro embebedou os convidados”. (Torrego 1998 apud Guijarro-Fuentes & Pires 2015:12)

(19) b. El vino emborrachó *a* varios invitados.

“O vinho embebedou vários convidados”. (Torrego 1998 apud Guijarro-Fuentes & Pires 2015:12)

O aspeto lexical é outro dos fatores que determinam a presença ou ausência da preposição (Comrie 1976). As diferenças relativamente a classes aspetuais prendem-se com o facto de terem ou não um “ponto final”, remetendo-nos, deste modo, para a distinção entre verbos télicos e atélicos, e também para outros contrastes – estático vs. dinâmico ou duradouro vs. pontual.

Para dar conta de verbos télicos e atélicos, será pertinente seguir a classificação de verbos feita por Vendler (1967) e Dowty (1979), uma vez que duas das classes aspetuais identificadas por estes autores – “processos culminados” (verbos como *construir* que têm uma certa duração e um final “não imediato”) e “culminações” (verbos como *encontrar* cujo final é imediato, isto é, a ação fica “concluída no momento” e, assim sendo, não têm duração) – são télicos e os outros dois – atividades (verbos como *caminhar*

que denotam algo que vai ocorrendo por “fases”, sem um limite obrigatório) e estados (verbos como *conhecer*, que não são sujeitos a períodos de mudança enquanto decorrem, ou seja, a ação não vai sofrendo transformações – quem conhece, conhece sempre) – são atélicos. Assim, faz-se esta divisão, visto que verbos integrados no grupo dos télicos pressupõem um ponto final no que diz respeito ao tempo, contrariamente aos que encontramos no grupo dos atélicos.

Com base nesta divisão, o verbo *emborrachar* enquadra-se no grupo dos télicos e, ao ser classificado como tal, o seu complemento é marcado com a preposição *a*, independentemente de o sujeito ser [+animado] ou [-animado], tal como em (19).

Se se tiver em conta os outros tipos de verbos – atélicos (18) -, verifica-se que a ocorrência da preposição *a* está dependente da animacidade do sujeito. Assim, em verbos como *conocer*, a presença da preposição *a* é obrigatória perante um sujeito com o traço [+animado] – *Inés conoce a varios artistas* -, contrariamente aos casos em que o sujeito não é animado, já que a ocorrência da preposição, nestes contextos, originará uma estrutura agramatical – *El cine conoce (\*a) varios artistas*.

Ainda relativamente à telicidade dos verbos, Torrego (1999) chama a atenção para o facto de a preposição *a* poder alterar certos aspetos semânticos dos verbos relativos a atividades – *insultar*, *beijar* – ou estados – *conhecer*. Assim, a ocorrência da preposição vai transformar os verbos atélicos em télicos (veja-se os exemplos em (20) e (21)).

(20) a. Besaron {a/Ø} un niño. (Torrego 1999:1788)

“Beijaram um rapaz” (=um rapaz em específico) / “Beijaram um rapaz” (=um rapaz qualquer).

b. Conoció {a/Ø} un músico de jazz. (Torrego 1999: 1788)

“Conheceu um músico de jazz” (=um músico em específico) / “Conheceu um músico de jazz” (=um músico de jazz qualquer).

(21) a. Besaron {a/\*Ø} un niño en un segundo. (Torrego 1999:1788)

“Beijaram um rapaz num segundo”.

b. Conoció {a/\*Ø} un músico de jazz en una hora. (Torrego 1999:1788)

“Conheceu um músico de jazz numa hora”.



Note-se que a introdução de expressões adverbiais como *en un segundo* ou *en una hora*, remetem para a duração do momento em que a ação decorreu.

C) O facto de o complemento ser afetado pela ação expressa pelo verbo.

(22) a. El policía vio (a) un delincuente. (Guijarro-Fuentes & Pires 2015:13)

“O polícia viu um delinquente”.

b. El policía golpeó \*(a) el delincuente. (Guijarro-Fuentes & Pires 2015:13)

“O polícia atacou o delinquente”.

Nos exemplos referidos acima, a ocorrência da preposição é condicionada pelo facto de o objeto ser ou não afetado pela ação denotada pelo verbo, isto é, quando se verifica que o complemento sofreu uma mudança de estado – física ou psicológica – decorrente da ação do predicado, considera-se que o objeto foi “afetado” e, portanto, há a necessidade da inserção da preposição (22b). Pelo contrário, quando o objeto não foi “afetado”, não é necessária a ocorrência da preposição *a* (22a). Note-se, no entanto, que o complemento é indefinido em (22a) – atente-se para a tendência para a opcionalidade da preposição com complementos diretos indefinidos – e definido em (22b).

As agramaticalidades na estrutura do complemento direto preposicionado não são consensuais entre autores. Embora tenhamos visto que, tendo em conta certos aspetos como os referidos acima – animacidade (envolvendo os traços [+/- humano] ou apenas [+/- animado]) ou especificidade, por exemplo -, a preposição é exigida ou não é permitida (Leonetti 2003), outros autores defendem uma terceira hipótese – a da opcionalidade. Deste modo, passamos a ter contextos em que a preposição *a* é exigida, outros em que não é permitida e outros em que é opcional (Aissen 2003; Guijarro-Fuentes 2012). Esta terceira categoria aplica-se a complementos diretos específicos e animados não humanos, por exemplo.

A figura seguinte, elaborada por Aissen (2003), apresenta-nos uma escala de marcação dos complementos diretos com base em dimensões de animacidade e definitude.

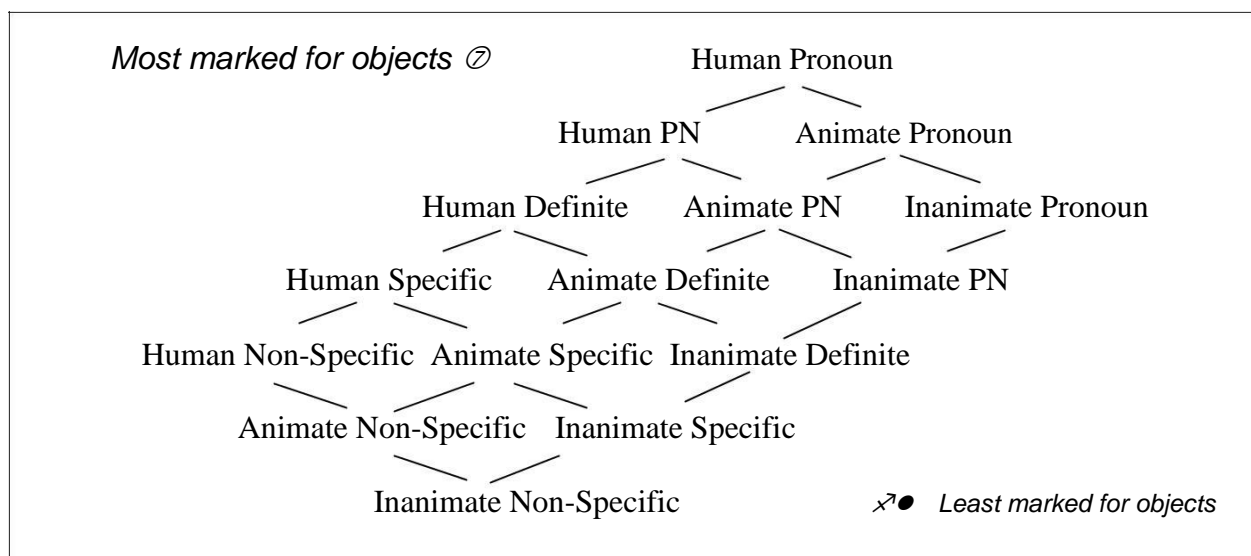


Figura 1 – Marcação relativa segundo os traços de animacidade e definitude (Aissen 2003: 457)

Com base na figura de cima, Aissen (2003) afirma que a zona superior do esquema corresponde aos objetos obrigatoriamente marcados, a zona intermédia àqueles cuja marcação é encarada como opcional e, por fim, a zona mais abaixo aos que rejeitam a ocorrência da preposição *a*.

No caso do espanhol, a opcionalidade dá-se com objetos com os traços de [+ animado][– humano] e [+ definido] e também com objetos humanos indefinidos. O facto de o verbo do predicado ser télico ou atélico é relevante na ocorrência da preposição com objetos humanos indefinidos (Torrego 1998).

Aissen (2003) aponta a situação do complemento direto preposicionado no espanhol moderno como algo complexo, tomando como certo que a ocorrência da preposição é, essencialmente, obrigatória com objetos humanos específicos definidos e indefinidos.

De um modo geral, verifica-se que quanto menor é a animacidade e a especificidade de certos sintagmas, menor é a tendência para a marcação do complemento direto. Vejam-se os seguintes exemplos:

(23) Te buscaba \*(a) ti.

“Procurava-te a ti”.

(24) Buscaba \*(a) mi hermano.

“Procurava o meu irmão”.

(25) Buscaba (a) un voluntario.

“Procurava um voluntário”.

(26) Buscaba (a) voluntarios.

“Procurava voluntarios”

(27) Buscaba (\*a) mi chaqueta.

“Procurava o meu casaco”.

(Oliva 2015:3)

Nos dois primeiros casos (23) (24), tanto o traço [+animado] como o [+específico] são fortemente evidentes, pelo que a ocorrência da preposição não pode ser dispensada a fim de garantir a gramaticalidade da frase. Já nos dois casos seguintes (25) (26), podemos ter mais do que uma interpretação, específica ou não específica, dependendo da ocorrência ou ausência do *a*, respetivamente. Assim, visto que há mais do que uma leitura, ambas as situações são possíveis sem gerar estruturas agramaticais. Podemos encarar o complemento *un voluntario* / *voluntarios* como referindo-se a alguém já conhecido ou alguém que se quer referir especificamente – *buscaba a un voluntario* / *a voluntarios* – ou podemos encará-lo como alguém inespecífico, isto é, um voluntário qualquer – *buscaba un voluntario/voluntarios*. Por fim, no último caso (27), dá-se uma impossibilidade da presença de um objeto direto preposicionado, uma vez que este referente é claramente inanimado – note-se que *Buscaba a mi chaqueta* se poderia tornar gramatical em contextos muito pontuais, como em casos em que lhe atribuísssem traços de animacidade (contextos literários, por exemplo).

Os casos de variabilidade, tal como se verificou, não são poucos e não existe uma teoria geral que possa dar conta de todos os casos que exigem categoricamente uma ou outra hipótese e também dos que admitem ambas, o que torna a explicação de contextos de complemento direto preposicionado um pouco complexa.

#### **2.4. Complemento direto preposicionado em português europeu**

Contrariamente ao que ocorre na língua espanhola, a ocorrência do objeto direto preposicionado na língua portuguesa é muito pontual, limitando-se a formas que se podem considerar fixadas.

Segundo Cunha & Cintra (1986), esta ocorrência poderá surgir com verbos que exprimem sentimentos (28), para evitar certas ambiguidades (29) ou quando é anteposto (30):

(28) Só não amava a Jorge como amava ao filho. (Arcos 1974, apud Cunha & Cintra 1986: 143)

(29) Sabeis, que *ao* Mestre vai matá-lo. (Mesquita 1892, apud Cunha & Cintra 1986: 143)

(30) a. A médico, confessor e letrado nunca enganes. (Cunha & Cintra 1986:143)

b. A homem pobre, ninguém roube. (Cunha & Cintra 1986:143)

O objeto direto, em português europeu, é obrigatoriamente preposicionado apenas quando se encontra expresso por um pronome pessoal oblíquo tónico:

(31) Não *a* ti, Cristo, odeio ou te não quero. (Pessoa 1960, apud Cunha & Cintra 1986: 143)

(32) Rubião viu em duas rosas vulgares uma festa imperial, e esqueceu a sala, a mulher e *a* si. (Assis 1959, apud Cunha & Cintra 1986: 143)

Normalmente, quando se está perante estruturas ligadas a verbos como *adorar*, *amar*, *bendizer* ou *estimar*, a preposição *a* contida no complemento direto tem como principal função a ênfase de um constituinte:

(33) Os crentes amam *a* Deus.

(34) Estima muito *aos* teus pais.

(Casteleiro 2007)

Considera-se, assim, que na língua portuguesa não se verifica uma estratégia sistemática de marcação de complemento direto através de preposição; com exceção dos complementos pronominais, os complementos diretos preposicionados em português correspondem a estruturas marcadas estilisticamente.

## **2.5. Aquisição do complemento direto preposicionado**

### 2.5.1. Aquisição monolíngue

O estudo de Rodríguez-Mondoñedo (2008) mostra que a aquisição do objeto direto preposicionado se dá muito precocemente em crianças monolíngues – antes dos três anos de idade. Ao analisar dados de produção espontânea e longitudinais de seis crianças com idades compreendidas entre os 0;9 e 2;11, o autor verificou que as mesmas produziram um número de erros significativamente baixo – 6 relativos à inserção da preposição *a* em contextos que não o permitiam e 10 erros de omissão perante complementos animados e específicos nos quais a ocorrência da preposição era obrigatória -, tendo obtido uma taxa de acertos de 93,38%.

Perante estes resultados, a aquisição do objeto direto preposicionado não parece levantar problemas no que diz respeito a crianças monolíngues.

Este estudo serviu também para questionar ainda a proposta de Aissen (2003) relativamente às escalas envolvidas – animacidade e definitude – na aquisição do complemento direto preposicionado. Para Rodríguez-Mondoñedo, esta teoria supõe que uma criança não tem uma gramática pré-estabelecida, mas que, durante as fases iniciais de aquisição, vai acolher duas gramáticas diferentes e, posteriormente, descobre a gramática adequada – algo que o autor considera muito improvável.

Assim, no seu estudo, deixou de parte os contextos apontados como opcionais por Aissen (2003) – como aqueles que envolvem complementos diretos com os traços [- humano] [+ animado] -, analisando gramaticalidades e agramaticalidades em contextos como [+ animado] [+ específico], [+ animado] [- específico] (nestes dois casos, o traço [+ humano] estava sempre presente), [- animado] [+ específico] e [- animado] [- específico].

Abordando os resultados do estudo de Rodríguez-Mondoñedo (2008) de um modo mais aprofundado, constatamos que a primeira criança produziu dois erros de omissão e dois usos agramaticais do uso da preposição *a*, em 441 complementos diretos produzidos; a segunda criança produziu sete erros de omissão e comissão (isto é, introdução da preposição em contextos não exigidos) da preposição *a*, em 335 complementos diretos produzidos; a terceira criança apenas produziu um erro em 45 complementos diretos produzidos; a quarta criança apresentou quatro erros num total de 169 complementos diretos. As outras duas crianças não produziram frases nas quais se verificasse a presença

do complemento direto preposicionado, embora se tenha verificado a ocorrência de frases com complementos não marcados em que a produção de erros foi nula.

Para o autor, os resultados obtidos não confirmam a proposta de Aissen (2003), uma vez que o modelo teórico OT (*Optimality Theory*), assumido pela autora na aquisição do complemento direto preposicionado, não mostrou evidências nos resultados. Este modelo teórico levaria à conclusão de que a criança iria desenvolver um número de gramáticas diferentes da gramática alvo, antes da aquisição final das restrições, o que levaria a que as crianças cometessem agramaticalidades durante o seu desempenho, o que não se verifica, tendo em conta a idade precoce em que utilizam a estrutura e o uso praticamente sem erros com complementos diretos animados. O autor acrescenta que os poucos erros encontrados não estão ligados a uma falta de conhecimento das crianças sobre a correta aplicação da estrutura.

Relativamente a este aspeto, Ticio & Avram (2015) indicam que o estudo de Rodríguez-Mondoñedo (2008), embora seja longitudinal, não mostra se, ao longo da aquisição do complemento direto preposicionado, as crianças marcam alguns tipos de complementos mais precocemente do que outros (Ticio & Avram 2015:390).

Este é o único estudo referido na literatura relativamente a este fenómeno linguístico para crianças monolingues de espanhol e, relativamente à capacidade de usarem a estrutura em produção espontânea, os resultados são claros.

Ticio & Avram (2015), mais tarde, elaboram um estudo com crianças monolingues em duas línguas diferentes – o espanhol e o romeno -, contrastando o seu desempenho relativamente à aquisição do fenómeno.

O objetivo do estudo – análise de um corpus longitudinal de fala espontânea - seria identificar até que ponto as crianças, em fase de aquisição, refletem a hierarquia das escalas abordadas por Aissen (2003). As crianças espanholas do estudo, com idades compreendidas entre os 1;1 e os 2;5 anos de idade, vieram a confirmar o surgimento precoce do uso do complemento direto preposicionado, mostrando marcar os objetos corretamente, de acordo com as restrições semânticas que a língua exige. O mesmo ocorreu com as crianças romenas, uma vez que marcaram corretamente os complementos, apesar do alto grau de opcionalidade que existe nesta estrutura, na língua romena. Relativamente à animacidade, os dados mostraram uma preferência pela marcação de complementos animados. Embora os efeitos de animacidade sejam mais fortes em

espanhol do que em romeno, as crianças romenas chegaram até a apresentar resultados de complementos animados marcados mais elevados do que as crianças espanholas. No entanto, no que diz respeito à escala de animacidade - [+ humano] > [+ animado] > [- animado] -, verificou-se que esta ordem não se encontra espelhada na ordem de aquisição, uma vez que as crianças marcavam complementos humanos e animados não humanos simultaneamente, ou seja, não demonstraram uma hierarquia na sua marcação. Contudo, as autoras chamam a atenção para o facto de o corpus conter um número reduzido de complementos marcados, de um modo geral, e, dentro destes, um número muito pequeno de objetos com os traços [- humano] [+ animado].

### **2.5.2. Aquisição por falantes de língua de herança**

Relativamente aos falantes que têm o espanhol como língua de herança, Montrul (2004) elaborou um estudo no qual investigou a aquisição da preposição *a* em bilingues de um nível intermédio e avançado. Esta autora levantou a hipótese de que estes falantes teriam facilidade perante estruturas relacionadas com sujeitos nulos e objetos clíticos. No entanto, teriam alguns problemas em áreas que envolvessem características pragmáticas de sujeitos nulos e sujeitos expressos, o uso do complemento direto preposicionado com complementos diretos animados e restrições semânticas de topicalização ou deslocação à esquerda clítica, com base na ideia de que certas estruturas linguísticas que pertencem a interfaces relacionadas com a sintaxe são mais difíceis de adquirir.

Após uma tarefa de produção oral que envolvia o relato de uma história por parte de falantes monolingues de diferentes países de língua espanhola e falantes de espanhol língua de herança de origem mexicana residentes nos Estados Unidos, a hipótese foi confirmada, uma vez que este último grupo produziu pronomes de sujeito nulo e de sujeito expresso e demonstrou dominar corretamente os clíticos acusativos e dativos. Relativamente à distribuição pragmática de sujeitos nulos e expressos, os resultados diferiram entre os grupos; de igual modo, foi notória a influência da língua inglesa por parte dos falantes de espanhol língua de herança relativamente ao complemento direto preposicionado.

Assim, verificou-se que a aquisição de estruturas que envolvem apenas a componente sintática não é problemática, mas a aquisição das que envolvem propriedades de uma interface sintaxe-semântica sim. Deste modo, o complemento direto

preposicionado é uma das estruturas que podem desencadear problemas, uma vez que envolve a interface sintaxe-semântica.

Ainda na área dos estudos com falantes de herança, Montrul & Bowles (2009) pretenderam investigar a extensão da aquisição incompleta do complemento direto preposicionado por parte de falantes de espanhol de herança, em contraste com monolíngues. O estudo consistiu na análise de produções de ambos os grupos, assim como na aplicação de um teste de aceitabilidade. Os falantes de espanhol como língua de herança que realizaram este teste, com idades compreendidas entre os 18 e os 30 anos de idade, nasceram e residiam nos Estados Unidos, tendo sido expostos à língua inglesa antes dos 6 anos – note-se que este grupo era composto por falantes cujo nível de proficiência em espanhol era alto ou baixo, com base num teste realizado previamente, ou seja, não foram postos de lado falantes cujos níveis de proficiência eram inferiores. Relativamente aos monolíngues, com idades entre os 21 e 57 anos, viviam em Espanha, na Argentina ou no México.

O teste de aceitabilidade aplicado continha agramaticalidades decorrentes da ausência da preposição *a* antes de complementos animados e específicos (35) e em construções com dois complementos (36) e as respostas podiam ser dadas numa escala de 5 valores.

(35) \*Patricia conoce mi hermana.

(36) \*Marisa dio Pedro un regalo.

O teste de produção oral consistiu na descrição pormenorizada de uma história que era apresentada aos participantes através de uma sequência de imagens.

Os participantes apresentaram omissões em contextos obrigatórios, mostrando um conhecimento incompleto da marcação da preposição *a*. Este conhecimento incompleto poderá afetar profundamente a competência linguística dos falantes de espanhol língua de herança e não ser apenas um problema de produção oral. Note-se que, no teste de aceitabilidade, os resultados demonstraram que os falantes aceitavam frases que omitiam a preposição com complementos diretos animados e específicos.

Perante estes resultados, Montrul & Bowles (2009) aplicaram um novo teste de aceitabilidade que tinha como objetivo verificar se a preposição *a* era problemática em contextos de uso do complemento direto preposicionado, uma vez que, no teste



anteriormente aplicado, apenas uma condição testava o conhecimento deste fenómeno. Assim, neste segundo teste, os participantes teriam de julgar frases, numa escala de 1 a 5, que envolviam o fenómeno em estudo com complementos animados e inanimados e ainda algumas construções dativas. Estes participantes eram falantes de espanhol língua de herança, com idades compreendidas entre os 18 e 26 anos, nascidos nos Estados Unidos, cuja ascendência, maioritariamente, era mexicana. Havia, no entanto, alguns casos de falantes cujos pais eram provenientes de outros países da América Latina como Porto Rico, El Salvador e Guatemala.

Os resultados demonstraram que os falantes faziam juízos corretos perante complementos indiretos, mas continuou a verificar-se uma aceitabilidade em orações agramaticais com a estrutura do complemento direto preposicionado envolvida, tanto com complementos animados como com inanimados.

Um dos aspetos interessantes referidos por Montrul & Bowles (2009) na discussão dos resultados obtidos reside no próprio marcador em si – a preposição *a*. Note-se que estamos perante uma preposição que é apenas uma vogal e que, acusticamente, não é muito saliente. A preposição torna-se ainda menos notória quando estamos perante formas verbais que terminem em /a/, como por exemplo *Llama a Juan*, o que poderá reduzir o *input*.

Note-se que Montrul & Bowles (2010) testaram os mesmos falantes após uma instrução gramatical de como usar corretamente a preposição na estrutura em causa e foram-lhes dados exercícios para praticar. Após essa explicação, as intuições destes falantes – decorrentes da aplicação de um teste de aceitabilidade - e a produção de frases com o uso da preposição – decorrentes da realização de um exercício de prática do qual recebiam feedback positivo ou negativo imediato - foram significativamente melhores, o que demonstrou que, pelo menos a curto prazo, a instrução facilita a aprendizagem das propriedades desta estrutura.

### **2.5.3. Aquisição de L2**

Relativamente à aquisição do complemento direto preposicionado por falantes de espanhol L2, realizaram-se inúmeros estudos.

Guijarro-Fuentes & Marinis (2007) elaboraram um estudo contrastivo sobre a aquisição do complemento direto preposicionado entre aprendentes ingleses de L2

espanhol – de diferentes níveis –, comparando-os com falantes monolíngues, com uma média de idades de 28,45 no primeiro grupo e de 24,21 no segundo. O grupo de monolíngues de espanhol era de Espanha, enquanto os aprendentes de L2 residiam no Reino Unido. Os autores pretendiam verificar se os falantes bilingues seriam capazes de reconhecer o fenómeno em estudo e as suas restrições, através de um teste de juízos de aceitabilidade. Aos participantes, foi-lhes pedido que lessem determinadas frases que seguiam um pequeno parágrafo que fornecia o contexto e, posteriormente, tinham de avaliar as mesmas numa escala de aceitabilidade de 1 a 4.

De todas as condições envolvidas no teste – (1) [+ animado] [+ específico]; (2) [- animado] [+/- específico]; (3) [+ animado] [- específico]; (4) verbo de estados ou atividades + sujeito [+ humano]; (5) verbos de estados ou atividades + sujeito [- humano]; (6) verbos de processo culminado/culminação + sujeito [+/- humano] –, a segunda destacou-se das restantes. Em todas as condições as respostas diferenciaram entre monolíngues e bilingues. No entanto, na segunda condição – apontada pelos autores como a menos complexa – as respostas entre monolíngues e bilingues diferenciaram-se ainda mais, já que o grupo dos monolíngues apresentou resultados significativamente superiores. Outra diferença nesta condição diz respeito ao grupo dos bilingues, já que as respostas entre estes contrastaram significativamente entre si - os falantes que se encontravam no nível mais avançado apresentaram melhores resultados do que aqueles que faziam parte dos grupos de nível alto e intermédio baixo. Nas restantes condições, não se verificaram diferenças significativas no grupo dos bilingues. Este resultado demonstrou que os falantes L2 do grupo mais avançado, contrariamente aos restantes, tinham sensibilidade à condição menos complexa.

Assim, os autores conseguiram verificar que há falantes bilingues de espanhol-inglês que são capazes de reconhecer este fenómeno, assim como as suas restrições, mas este reconhecimento refere-se apenas ao grupo de aprendentes com nível de proficiência mais avançado.

Vários estudos (Gürel 2004; Tsimpli et al. 2004; Wilson et al. 2009) apoiaram a Hipótese de Interface, mostrando que as estruturas que estão na interface entre a sintaxe e outras áreas da gramática ou outras áreas extragramaticais são mais vulneráveis a efeitos de transferência; também o complemento direto preposicionado tem vindo a ser analisado como um fenómeno na interface sintaxe-semântica. Como já foi referido, este tipo de estruturas que envolve as áreas de interface são mais suscetíveis à ocorrência de certas

transferências linguísticas, gerando maior instabilidade no que diz respeito à aquisição de uma L2 do que outras estruturas que não envolvam interfaces (Müller & Hulk 2001; Sorace & Filiaci 2006).

Os resultados deste estudo (Guijarro-Fuentes & Marinis 2007) vieram também confirmar a análise de Sorace (2004), ao defender a ideia de que estruturas com uma interface sintaxe/semântica também são difíceis de adquirir.

Guijarro-Fuentes & Marinis (2009) fizeram outro estudo que também se debruçava sobre a aquisição do complemento direto preposicionado, relacionando-o com a exposição à língua. Para tal, para além do grupo de controlo de monolíngues de espanhol, recorreram a dois grupos de bilingues: catalão-espanhol e inglês-espanhol, com uma média de idades de 26,2 para o primeiro grupo e 26,7 para o segundo. Note-se que enquanto os bilingues catalão-espanhol adquiriram ambas as línguas ao longo da infância, em ambientes naturalistas, os bilingues inglês-espanhol adquiriram a língua espanhola através de aulas, no Reino Unido. No entanto, sabemos que em ambas as línguas – catalão e inglês – não se verifica a obrigatoriedade de ocorrência da preposição *a* antes de um objeto direto. Apesar deste aspeto, os autores previam um melhor desempenho por parte dos bilingues catalão-espanhol, uma vez que há um maior número de semelhanças entre estas duas línguas e este grupo tinha uma maior exposição à língua espanhola – o grupo de bilingues catalão-espanhol vivia em Barcelona e o outro grupo encontrava-se, como já referido, no Reino Unido. No que diz respeito a possíveis transferências linguísticas, os autores previam que a gramática bilingue seria afetada pela língua que tem a opção mais económica – a ausência da preposição - e que a aquisição do fenómeno poderia apresentar algumas dificuldades em algumas das condições devido às interfaces envolvidas e devido ao facto de os aprendentes não receberem uma quantidade/qualidade suficiente de *input* da língua espanhola.

O teste aplicado era composto por diversas frases que apresentavam lacunas; era pedido aos participantes que preenchessem as lacunas com a preposição adequada ou que as deixassem em branco, no caso de considerarem que nenhuma preposição seria necessária. As condições envolvidas foram as mesmas do estudo de Guijarro-Fuentes & Marinis (2007), já referidas.

Tal como no estudo anterior, obtiveram-se diferenças no desempenho da tarefa, dependendo da complexidade das construções. Os resultados do estudo demonstraram

que o grupo de monolíngues apresentou resultados superiores e mais precisos relativamente ao grupo de bilingues. Quanto a este último grupo, verificou-se que os bilingues catalão-espanhol apresentavam uma maior taxa de acertos do que os bilingues inglês-espanhol. No entanto, a diferença não foi significativa.

Os resultados serviram ainda para dar conta do facto de os bilingues catalão-espanhol terem apresentado mais erros de comissão, enquanto os bilingues inglês-espanhol produziram um maior número de erros de omissão. Por este motivo, os autores apontaram a exposição linguística como insignificante no processo de aquisição do complemento direto preposicionado, embora não deixem de referir a possível interferência de certos fatores – maturacionais ou contextos de aquisição – que podem ter tido influência nos resultados. De facto, apenas nos bilingues inglês-espanhol se verificou a influência da língua com a opção mais económica – o inglês.

Zyzik & Pascual (2012) elaboraram um estudo que tinha por objetivo ver qual a forma mais rápida de aquisição deste fenómeno linguístico por parte de bilingues de inglês-espanhol. Assim, os estudantes foram colocados em três grupos distintos para que dois deles estivessem apenas dependentes da aquisição através de *input* por meio de diálogos - um com mais evidências da preposição *a* em complementos diretos preposicionados do que o outro – e o outro à gramática explícita. Como resultado, verificou-se que o grupo que teve acesso à explicação gramatical obteve taxas de acerto consideravelmente superiores, em contraste com os que não a tiveram, demonstrando que, para melhores resultados no que diz respeito a um correto emprego da estrutura, as explicações gramaticais são mais eficazes do que esperar que o falante a adquira, naturalmente, apenas sujeito ao *input* que vai recebendo.

Será igualmente importante referir que vários estudos têm vindo a apontar a animacidade como o traço semântico “padrão” para a marcação da preposição *a* na estrutura do objeto direto preposicionado (Tippets 2011; Di Biase & Hinger 2015).

O estudo de Vergara (2013) envolveu crianças bilingues inglês-espanhol, cuja exposição a ambas as línguas se deu desde o nascimento – espanhol em casa e inglês na escola e em outros contextos – e pretendia investigar se as mesmas eram sensíveis às restrições semânticas envolvidas no complemento direto preposicionado na língua espanhola – animacidade e especificidade – em frases matriz e de deslocação à esquerda,

determinando, posteriormente, as possíveis causas existentes no caso de não se verificar essa sensibilidade face a tais restrições semânticas.

Para tal, foram utilizadas duas tarefas: uma de pergunta-resposta para a ocorrência da preposição *a* em frases matriz (37) e outra para completar frases em contextos de deslocamento à esquerda (38). As respostas eram elicitadas através das imagens apresentadas.

(37) *Juan está muy feliz hoy. ¿Por qué está tan feliz?*

Resposta: *Porque saludó a Santa.*

(38) *Hoy los periodistas no hicieron entrevistas, pero \_\_\_\_\_ sí lo entrevistaron.*

Resposta: *a Pablo*

As crianças do estudo foram divididas em grupos, tendo-se agrupado as mais novas no primeiro – com idades compreendidas entre os 6;04 e 7;09 – e as mais velhas no segundo – com idades entre os 8;06 e os 10;10.

O estudo demonstrou que a preposição *a*, de um modo geral, não é marcada, embora as crianças mais velhas apresentem um domínio melhor da estrutura do complemento direto preposicionado do que as mais novas. Os pais destas crianças (falantes nativos de espanhol) demonstraram aplicar a estrutura corretamente nos contextos propostos, o que nos indica que a marcação dos complementos diretos por parte das crianças não é uma réplica do *input* dos progenitores. Isto revela que estas crianças, sobretudo as mais jovens, apresentam dificuldades com a estrutura do complemento direto preposicionado e que há reflexos da língua inglesa sobre a espanhola, visto que os complementos diretos em inglês não são marcados, sugerindo que se acaba por dar uma generalização.

Vergara (2013) destaca também o facto de, em frases matriz, o desempenho das crianças mais velhas ser significativamente superior ao das mais novas, supondo que tal se deve ao facto de o conhecimento dos pais relativamente à língua inglesa ser bastante limitado e, assim, as crianças deparam-se com uma mudança drástica de *input* quando entram para a escola. Deste modo, as crianças mais velhas obtiveram um melhor desempenho pelo facto de já terem passado por essa mudança drástica de *input*. Além disso, note-se que muitas das crianças inseridas nos grupos das mais velhas correspondem a irmãos mais velhos, filhos primogénitos ou filhos únicos, o que faz com que tivessem

mais contacto com a língua espanhola com os seus pais comparativamente com as mais novas, tendo em conta que estas poderiam ser expostas ao *input* da língua inglesa por parte dos irmãos mais velhos. Neste sentido, os resultados indicam que há uma propensão para superar as dificuldades da estrutura do complemento direto preposicionado à medida que as crianças vão crescendo.

Relativamente ao desempenho dos pais, verificou-se uma taxa de acertos total nas frases matriz, mas não nas que envolviam clíticos de deslocação à esquerda. A influência da língua inglesa não deve ser tida em conta, dada a baixa proficiência da mesma por parte dos pais. Uma análise mais detalhada demonstrou que as omissões por parte deste grupo eram relativas a complementos diretos animados com o traço [- humano], ou seja, exemplos com animais como em *\*(a) la gata la encontraron en el parque*. Perante estes resultados por parte dos pais, a autora reforça a importância de se ter em conta a questão da animacidade nesta estrutura, sugerindo estudos relacionados com diferentes níveis de animacidade, de forma a determinar se há distinções entre os tipos de complementos diretos animados marcados, de um modo geral. Note-se, no entanto, que estes dois traços - [+ animado][- humano] - geram bastante controvérsia e que embora haja quem aponte a ausência da preposição nestes contextos como agramatical, há também quem defenda a opcionalidade (Aissen 2003; Guijarro-Fuentes 2012).

O estudo de Guijarro-Fuentes & Pires (2015) também reforça a ideia de que a animacidade é um traço que desempenha um papel fundamental na aquisição do complemento direto preposicionado. Os autores aplicaram um teste de aceitabilidade a adolescentes monolíngues, residentes na zona de Andaluzia, e bilingues de inglês-espanhol, residentes na área de Londres, que vêm de famílias imigrantes provenientes de zonas de Espanha como a Galiza ou Andaluzia. As idades estavam compreendidas entre os 12 e 15 anos de idade para o primeiro grupo – monolíngues – e entre os 10 e 14 para o segundo – bilingues. O teste envolvia seis condições distintas - (1) [+ animado] [+ específico]; (2) [- animado] [+/- específico]; (3) [+ animado] [- específico]; (4) verbo de estados ou atividades + sujeito [+ humano]; (5) verbos de estados ou atividades + sujeito [- humano]; (6) verbos accomplishment/achievement + sujeito [+/- humano] – e era pedido aos adolescentes que fizessem juízos de aceitabilidade perante certas frases que ocorriam depois de uma pequena história. Vejam-se os exemplos em (39) e (40):

(39) *Pedro no tiene tiempo para hacer las tareas de la casa, pues trabaja más de 40 horas a la semana. Un día, Pedro le pregunta a su madre sobre su mujer de la limpieza:*

Frase teste: *Busco tu mujer de la limpieza, ¿sabes dónde vive Luisa ahora?*

(40) *Theo está de vacaciones en el Canadá. Me escribe un mensaje diciéndome lo que hizo apenas llegó. Dice:*

Frase teste: *Ayer visité el Museo de Arte Contemporáneo.*

Posteriormente, contrastaram-se os resultados dos dois grupos. Estes não apresentaram diferenças significativas. Um aspeto que chamou a atenção dos autores foi o facto de ambos os grupos terem apresentado dificuldades – que remetiam para a aceitação de frases agramaticais - com o teste de aceitabilidade, o que leva à possibilidade de um atraso na aquisição por parte de ambos os grupos. Para justificar esta hipótese, fazem referência a Pérez-Leroux (1998), que argumenta que as crianças adquirem precocemente a morfologia do conjuntivo, mas que não são capazes de dominar completamente o modo até aos 6 anos de idade. Assim, com base neste aspeto, os autores levantam a hipótese de estarmos perante um caso semelhante, isto é, os falantes terem adquirido a forma morfológica e as propriedades sintáticas da preposição *a*, mas ainda não terem adquirido o conhecimento completo de todas as características sintático-semânticas do complemento direto preposicionado testadas nas seis condições do estudo.

O que é destacado neste estudo é, como já referido, a relevância do traço de animacidade, uma vez que a maior taxa de acertos se concentra em condições do tipo de ocorrência da preposição *a* com complementos diretos com o traço [+ animado] e ausência da preposição perante complementos com o traço [- animado], ao longo de todo o teste. Os falantes partem do princípio de que, perante um complemento direto animado, a preposição deve ocorrer e, quando têm um complemento direto inanimado, a mesma deve estar ausente, não tendo em conta outras características envolvidas na estrutura.

Assim, ficou suportada a hipótese de que a animacidade desempenha um papel primordial na aquisição do complemento direto preposicionado, levantando-se a possibilidade de que serão outras características (ou o seu conflito com a animacidade) que levantam dificuldades na aquisição da estrutura por parte de monolíngues e bilingues, que se podem estender até ao período da adolescência.

Atente-se, de um modo geral, para o facto de existir uma baixa taxa de erro no que diz respeito ao complemento direto preposicionado por monolíngues de espanhol segundo estudos como o de Rodríguez-Mondoñedo (2008), mas também a possibilidade de não se

dar uma completa aquisição precoce, segundo Guijarro-Fuentes & Pires (2015). Quando estamos perante crianças que estão inseridas em comunidades bilingues (não ocorrendo o fenómeno em estudo em uma das línguas), as taxas de erro são evidentes. Em termos de agramaticalidades, a queda da preposição *a* em contextos obrigatórios sobressai mais do que a colocação da mesma em contextos que não a exigem.

Além de se ter vindo a verificar, de um modo geral, que o fenómeno que envolve a aquisição do complemento direto preposicionado é referido na literatura como algo difícil de adquirir para falantes de outras línguas que se encontrem a aprender espanhol como L2 (Guijarro-Fuentes 2012), observa-se que também o é para aqueles que têm a língua espanhola como língua de herança (Montrul & Bowles 2009, 2010). Este facto pode justificar-se pela redução do *input*, influência de outra língua cuja estrutura seja mais económica e complexidade semântica envolvida na estrutura em causa. A ausência da preposição em contextos que exigiam a sua obrigatoriedade foi algo consideravelmente notório em falantes de língua de herança, inclusive nos que tinham uma proficiência avançada na língua espanhola (Montrul & Bowles 2009).

Destaca-se, além disso, o facto de o *input* natural poder não desempenhar um papel tão relevante na aquisição do complemento direto preposicionado (Guijarro-Fuentes & Marinis 2009). Salienta-se também a importância da explicação gramatical como um método mais eficaz (Zyzik & Pascual 2012), e o traço semântico relativo à animacidade como um fator de peso na aquisição desta estrutura (Guijarro-Fuentes & Pires 2015).



### 3. Metodologia

No presente estudo, investigou-se os contextos de inserção e omissão da preposição *a* perante complementos diretos. Manipulou-se apenas a variável da animacidade (complementos humanos, animados não humanos e não animados), de modo a verificar se alguns são marcados mais precocemente, além de tentar perceber se alguns contextos são mais problemáticos do que outros.

Os participantes foram divididos em grupos, com o propósito de verificar se alguns deles se destacam na marcação dos complementos diretos. Assim, estabeleceram-se constrastes tendo em conta as idades das crianças (4 ou 5 anos), as diferentes LMs dos pais (pai com a LM diferente da mãe ou ambos os pais com o espanhol como LM) e a exposição ao *input* materno (espanhol ou português).

#### 3.1. Hipóteses

Com base nos estudos referidos no capítulo 2, formularam-se as seguintes hipóteses para o presente estudo:

Hipótese 1 – Sendo o fenómeno do complemento direto preposicionado encarado como complexo por envolver a interface sintaxe-semântica e ser, portanto, mais suscetível de sofrer efeitos de transferência (Müller & Hulk 2001), espera-se que as propriedades desta construção sejam adquiridas mais tardiamente pelas crianças bilingues pelo facto de estarem expostas a um *input* mais reduzido do que as crianças monolingues (note-se que, segundo o estudo de Rodríguez-Mondoñedo (2008), as crianças monolingues com idade inferior a 3 anos registam um número reduzido de erros em produção espontânea). Neste sentido, espera-se ainda que as crianças de 4 anos apresentem taxas de erro mais elevadas do que as crianças de 5 anos.

Hipótese 2 – A marcação dos complementos diretos nas duas primeiras condições - [+ humano] e [+ animado] [- humano] não deverá ser muito diferente, visto que, embora se tenha conhecimento da existência de uma escala de animacidade referida por Aissen (2003) - [+ humano] > [+ animado] > [- animado] -, o estudo de Ticio & Avram (2015) com crianças monolingues de espanhol ibérico indicou que a ordem de aquisição não espelhava essa mesma escala.

Hipótese 3 – Prevê-se que haja mais desvios em contextos de complemento direto preposicionado (omissão da preposição com complementos diretos com o traço [+

animado]) do que em contextos em que a preposição não é exigida (inserção da preposição com complementos diretos com o traço [-animado]), uma vez que o estudo de Guijarro-Fuentes & Marinis (2007) mostra que, perante complementos diretos não animados, os falantes não apresentam dificuldades nas respostas, demonstrando uma boa percepção relativamente à não marcação destes complementos; no entanto, com complementos animados, observaram-se ausências da preposição *a*.

Hipótese 4 – Os resultados por parte das crianças que têm os pais com a mesma LM (espanhol ibérico) deverão apresentar menos desvios do que os das crianças cujos pais têm LM diferentes entre eles, tendo em conta a sua maior exposição ao *input* espanhol.

Hipótese 5 – As crianças cujas mães têm o espanhol como LM deverão apresentar melhores desempenhos do que as que têm o pai com a LM espanhola, uma vez que se considera que a mãe, de um modo geral, tem uma maior influência no desenvolvimento da linguagem da criança do que o pai (Phillips 1973; Snow 1977; Gleitman et al. 1984; Pine 1994).

### **3.2. Tarefa**

Para conseguir induzir a utilização da estrutura que envolve o complemento direto preposicionado, elaborou-se um teste que era composto por diversos desenhos (ver anexos 1 e 2). Estes foram elaborados de acordo com a população-alvo do estudo – as crianças – e, por essa razão, continham representações acessíveis e numa temática infantil, isto é, um estilo de desenhos que vai ao encontro do que é habitual encontrar-se nestas faixas etárias. Antes de se apresentar o teste às crianças, fez-se uma pilotagem com adultos e com algumas crianças monolingues de português, de modo a garantir que as ações estariam bem ilustradas, não dando lugar a dúvidas, e que eram utilizados os verbos e os complementos pretendidos em cada contexto. Após a eliminação de itens que levantaram problemas neste passo da pilotagem, aplicou-se o teste às crianças participantes no estudo.

Os desenhos eram mostrados às crianças no ecrã do computador. Assim, à criança era apresentada uma determinada personagem – podendo esta ser ou não humana - e, de seguida, apresentavam-se os outros elementos necessários para a construção da oração – podendo, neste caso, ser [+ humano], [+animado] ou até [-animado]. Após a apresentação dos intervenientes, era então apresentada a imagem que continha a ação que envolvia a

frase-alvo. Depois de uma familiarização da criança com os desenhos iniciais, perguntava-se à mesma o que estava X – a primeira personagem que lhe era apresentada - a fazer, esperando que a criança desse uma resposta na qual utilizasse o verbo e os complementos diretos pretendidos e que os marcasse ou não com a preposição *a*, conforme as restrições semânticas envolvidas.

O teste apresentava três condições, cada uma com seis itens. As condições eram as seguintes:

- a) Complemento direto com o traço [+ humano] – Exemplo: *Aquí tenemos un niño. También tenemos una niña y una manguera. ¿Que hace el niño?* Resposta esperada: *El niño moja a la niña.*
- b) Complemento direto com os traços [+animado] [-humano] – Exemplo: *Aquí tenemos un perro. También tenemos una serpiente. ¿Que hace el perro?* Resposta esperada: *El perro muerde (a) la serpiente.*
- c) Complemento direto com o traço [-animado] – Exemplo: *Aquí tenemos una niña. También tenemos una caja cerrada. ¿Que hace la niña?* Resposta: *La niña abre la caja.*

Para além dos 18 itens correspondentes aos contextos acima referidos, havia também mais seis correspondentes a distratores. Estes induziam a respostas com verbos reflexivos – *La niña se peina* -, com outras preposições – *El pirata está navegando con/en el barco* – e com a preposição *a* como marca de dativo – *El abuelo le un libro a su nieto.*

Assim sendo, tem-se um total de 24 itens.

O teste não manipulava a variável de especificidade, que também condiciona a ocorrência do fenómeno linguístico em estudo, tendo em conta que todos os complementos diretos eram específicos. De igual modo, o traço [+ definido] esteve sempre presente em todos os itens.

Quanto ao traço de animacidade, só o podemos apontar nos dois primeiros contextos acima referidos – a) e b). Por esse motivo, é precisamente nestes casos que se espera a ocorrência da preposição. Esta subdivisão dentro do ponto da animacidade - [+ humano] e [+ animado] [- humano] servirá para uma possível corroboração ou refutação da importância de uma escala de animacidade (Aissen 2003) na aquisição do

complemento direto preposicionado. No último caso, perante um complemento não animado, espera-se uma exclusão da ocorrência de *a*.

As atividades representadas nas imagens pretendiam induzir o uso de diferentes verbos. Com o traço [+ humano], esperar-se-iam verbos como *cubrir*, *mirar*, *salvar*, *mojar*, *prender* e *enseñar*. Com os traços [+ animado] e [- humano], esperar-se-iam verbos como *empujar*, *morder*, *lamer*, *comer*, *atrapar* e *pisar*. Por sua vez, com o traço [- animado], os verbos *abrir*, *morder*, *mirar*, *limpiar*, *pintar* e *cortar* seriam os esperados.

Seguem-se três exemplos ilustrativos de cada um dos contextos, com a indicação da frase que era dita à criança em concordância com a imagem que aparecia.

[+ humano] :



*Aquí tenemos un niño. También tenemos una niña y una manguera. ¿Qué hace el niño?*

Resposta esperada: *Moja a la niña.*

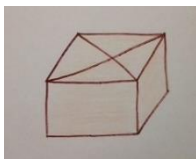
[+ animado] [- humano] :



*Aquí tenemos un perro. También tenemos una serpiente. ¿Qué hace el perro?*

Resposta esperada: *Muerde (a) la serpiente.*

[- animado] :



*Aquí tenemos una niña. También tenemos una caja cerrada. ¿Qué hace la niña?*

Resposta esperada: *Abre la caja.*

Assim, pode-se esperar a ocorrência da preposição *a* nas duas primeiras condições do teste – 6 na primeira condição e outras 6 na segunda (embora nestes últimos o seu uso seja opcional).

### 3.3. Procedimentos adotados

Os testes foram aplicados por mim, em espaço escolar, individualmente. A abordagem com as crianças foi sempre feita na língua espanhola, mesmo com aquelas que teriam mais *input* português, de modo a evitar o contacto com a língua portuguesa.

Os procedimentos foram iguais para todas as crianças e as salas de aplicação do teste, embora fossem diferentes conforme os dias, correspondiam sempre a locais onde não havia qualquer tipo de ruídos externos que pudessem interferir com a aplicação do mesmo.

Todos os encarregados de educação das crianças em estudo autorizaram a realização do teste e responderam a um breve questionário sociolinguístico com o propósito de dar conta do tipo de *input* a que a criança está exposta e de obter mais dados sobre a mesma, como o sexo ou a idade, por exemplo.

### 3.4. Participantes

As crianças bilingues de português europeu-espanhol ibérico envolvidas no estudo são residentes em Portugal, na zona de Lisboa, e frequentam o instituto de língua espanhola “Giner de los Ríos”, situado também na zona de Lisboa.

Testaram-se 11 crianças de 5 anos e 9 crianças de 4 anos com pai e mãe falantes de diferentes línguas maternas – português europeu num caso e espanhol ibérico no outro -, e 6 crianças de 5 anos cujos pais tinham ambos a mesma língua materna – espanhol ibérico. Note-se que, conforme indicações obtidas através do questionário

sociolinguístico (ver anexo 3), a língua que os pais utilizam com as crianças é a materna, podendo, em certos casos, haver a possibilidade de uma mãe ou pai, para além de abordar a criança na sua língua, a abordar na outra também.

Trata-se de crianças que tendemos a aproximar mais de um bilinguismo parcial e não ideal, uma vez que, regra geral, compreendem e falam ambas as línguas, mas há uma que sobressai, ou seja, que é predominante. Na maioria dos casos, essa língua é o português, visto que estas crianças manifestam uma clara preferência por falarem entre si nesta língua não só nos intervalos das aulas, como também durante as mesmas.

Note-se que esta atribuição de um tipo de bilinguismo ao grupo de crianças envolvido no estudo é apenas “momentânea”, visto que a língua que parece sobressair atualmente poderá não ser a mesma que sobressairá mais tarde. Além disso, atente-se para o facto de estarmos perante um grupo de crianças que, ao estarem em fase de aquisição, dificultam o enquadramento em determinados grupos/tipos de bilinguismo, sendo natural que, durante esta etapa, uma língua possa sobressair mais do que outra, mas este quadro não tem de se manter.

Na sua maior parte, temos crianças bilingues simultâneas, uma vez que a maioria das crianças adquiriu as duas línguas desde a nascença. No entanto, temos 3 casos de bilingues consecutivos (tal como definidos em Muñoz 2011), no grupo dos 5 anos, cujos pais têm ambos o espanhol como língua materna, uma vez que o contacto com a língua portuguesa surgiu apenas quando vieram para Portugal e, nessa altura, já tinham mais de dois anos de idade.

Todas as crianças do estudo se aproximam do bilinguismo primário, tendo em conta que a aquisição de ambas as línguas é feita de uma forma natural e espontânea.

As idades das crianças do estudo, assim como a média das mesmas, encontra-se representada na seguinte tabela:

<b>Língua Materna dos Pais</b>	<b>Nº de crianças</b>	<b>Idades</b>	<b>Média de idades</b>
<b>Diferente (Português Europeu – Espanhol Ibérico)</b>	9	4;3 – 4;11	4;7
<b>Diferente (Português Europeu – Espanhol Ibérico)</b>	11	5;2 – 5;11	5;8
<b>Igual (Espanhol Ibérico)</b>	6	5;2 – 5;11	5;7

Tabela 1 – Número, idades e a respetiva média dos três grupos de participantes

Das 9 crianças do grupo dos 4 anos, 3 têm o pai com LM espanhola e 6 o pai com LM portuguesa. Consequentemente, no caso da LM da mãe, temos 6 com espanhol e 3 com português.

Relativamente ao grupo de 11 crianças de 5 anos, há 4 que têm o pai com LM espanhola e 7 com LM portuguesa, o que faz com que tenhamos 7 mães cuja LM é o espanhol e 4 cuja LM é o português.

A tabela seguinte indica o valor total – dos 3 grupos de crianças do estudo - do número de pai e mãe para cada LM, tendo em conta a importância do *input* adquirido através da mãe (Phillips 1973; Snow 1977; Pine 1994).

<b>Língua Materna dos pais</b>	<b>Espanhol</b>	<b>Português</b>
<b>Pai</b>	13	13
<b>Mãe</b>	19	7

Tabela 2 – Número de pai e mãe para cada LM

Os dados da tabela revelam que, na maioria dos casos, o *input* da língua espanhola que as crianças recebem em contexto familiar provém mais das mães do que dos pais.

O questionário sociolinguístico preenchido pelos pais serviu não só para dar conta do tipo de *input* da criança, mas também para selecionar as mesmas para o estudo.

Assim, não se tiveram em conta crianças cujos pais tivessem ambos o português como LM. Esse grupo de crianças, ainda que estudem num instituto onde as aulas são, maioritariamente, em espanhol, têm menor exposição ao mesmo, já que residem num país de língua portuguesa e o português é também a língua usada em contexto familiar.

Para além da LM dos pais e de verificar qual a língua em que estes se dirigiam à criança, também se revelou importante saber em que língua os pais falavam entre si. Estes resultados diferiram, tendo havido casos de pais que apenas falam espanhol entre eles, outros que apenas falam português e outros ainda que falam ambas as línguas um com o outro. Segue-se uma tabela que indica os valores, em percentagem, relativos a este ponto do questionário.

<b>Língua que os pais falam entre si</b>	<b>Grupo dos 4 anos (pais com LM distinta)</b>	<b>Grupo dos 5 anos (pais com LM distinta)</b>	<b>Grupo dos 5 anos (pais com LM espanhol ibérico)</b>
<b>Espanhol</b>	22,2%	0%	100%
<b>Português</b>	33,3%	54,5%	0%
<b>Ambas</b>	44,5%	45,5%	0%

Tabela 3 – Percentagem das línguas faladas entre os pais, por cada grupo de crianças

É difícil precisar a língua que é mais usada pelos pais do grupo de crianças com 4 anos (pais com LM distinta), visto que a percentagem mais alta corresponde à categoria “ambas”. Neste tipo de respostas, não é dado a conhecer qual o *input* dominante, uma vez que apenas é indicado que os pais falam entre si ambas as línguas, não referindo uma maioria ou preferência por alguma delas. Já no grupo dos 5 anos com as mesmas características que o anterior, a influência do português em contextos familiares parece ser claramente superior. No grupo de crianças de 5 anos (pais com LM espanhol ibérico), como seria de esperar, os pais apenas falam espanhol entre eles, pois a língua materna de ambos é precisamente essa. Esta informação será relevante para dar conta da quantidade de *input* que a criança recebe em cada língua.

No caso de terem irmãos, quando questionados relativamente à língua que estes falavam entre eles, os resultados apresentaram-se também diferentes entre si. A tabela abaixo, indica os valores obtidos nesta questão.

<b>Língua que os irmãos falam entre si</b>	<b>Grupo dos 4 anos (pais com LM distinta)</b>	<b>Grupo dos 5 anos (pais com LM distinta)</b>	<b>Grupo dos 5 anos (pais com LM espanhol ibérico)</b>
<b>Espanhol</b>	33,3%	0%	66,7%
<b>Português</b>	33,3%	36,4%	0%
<b>Ambas</b>	11,1%	54,5%	16,7%
<b>Sem irmãos</b>	22,2%	9,1%	16,7%

Tabela 4 – Percentagem das línguas faladas entre irmãos, por cada grupo de crianças

Relativamente ao grupo dos 4 anos (pais com LM distinta), não parece haver contrastes entre as línguas. Por sua vez, no que diz respeito ao grupo de crianças dos 5 anos (pais com LM distinta), volta-se a verificar uma clara dominância da língua portuguesa em contextos familiares, uma vez que não há registo de irmãos que falem



apenas em espanhol entre eles. No grupo dos 5 anos (pais com LM espanhol ibérico), tal como era previsto, há uma clara dominância da língua espanhola.

Todas as crianças do estudo cujos pais têm LM diferente entre eles nasceram em Portugal e mantêm contacto com ambas as línguas desde o nascimento.

Pelo contrário, todas as outras que têm ambos os pais com a LM espanhola nasceram em Espanha. Todas elas tiveram o primeiro contacto com o espanhol ibérico desde essa altura. Relativamente à língua portuguesa, há contactos muito precoces – 3 crianças que tiveram contacto com o português ainda não tinham um ano de vida, pois foi nessa altura que vieram para Portugal – e contactos mais tardios – uma criança que teve contacto com a língua aos 3 anos e duas que tiveram aos 4, na sequência da deslocação para Portugal.

Por fim, perguntou-se ainda quais os locais onde, habitualmente, a criança passa as férias da Páscoa, Verão e Natal. A tabela seguinte dá conta dos resultados que se obtiveram:

<b>Local onde a criança passa férias</b>	<b>Grupo dos 4 anos (pais com LM distinta)</b>	<b>Grupo dos 5 anos (pais com LM distinta)</b>	<b>Grupo dos 5 anos (pais com LM espanhol ibérico)</b>
<b>Espanha</b>	44,4%	27,3%	100%
<b>Portugal</b>	11,1%	0%	0%
<b>Portugal e Espanha</b>	44,4%	72,7%	0%

Tabela 5 – Percentagem dos países em que passam férias, por cada grupo de crianças

Praticamente todas as crianças envolvidas no estudo passam férias em Espanha, ainda que não seja na sua totalidade, pois há um número considerável que passa em ambos os países. Apenas no grupo de crianças com 4 anos se encontra quem passe férias exclusivamente em Portugal.

### 3.5. Codificação de respostas

Os tipos de respostas registados foram agrupados de três formas distintas:

a) Inserção da preposição *a* – independentemente de estar correta ou não – *El perro muerde a la serpiente* ou *\*El pintor pinta a la silla*. A única restrição era a preposição anteceder um complemento direto e não estar outra estrutura diferente envolvida como *Yo quiero ir a la playa*.

b) Ausência da preposição *a* (independentemente da sua gramaticalidade), tomando apenas em atenção se estava envolvida a estrutura em estudo – *La niña corta la hoja de papel* ou *\*El niño moja la niña*.

c) Uso de uma estrutura diferente da que era esperada. Respostas como *El niño está jugando con la niña* ou *El perro se está peleando*.

Houve certos casos em que não foram utilizados os verbos que estavam previstos para o contexto. No entanto, se o verbo utilizado desencadeasse a estrutura que envolve o fenómeno do complemento direto preposicionado, a resposta era tida em conta para o estudo. Casos como os representados em (41) e (42) foram igualmente aceites.

(41) a. *La señora ve el castillo en la tele.*

b. *La señora mira el castillo en la tele.*

(42) a. *La profesora enseña a los alumnos.*

b. *La profesora educa a los alumnos.*

Não se registou nenhum caso de produção de frases nas quais se mudasse o complemento direto de forma a alterar a sua animacidade. As produções, quando eram diferentes da resposta-alvo, envolveram alterações de formas verbais que não condicionavam a estrutura e alterações de complementos diretos que não envolviam mudanças nos traços semânticos relevantes. Caso houvesse alguma mudança na forma verbal que desencadeasse a ausência do fenómeno do complemento direto preposicionado, a frase era incluída no grupo daquelas que apresentam uma estrutura diferente da que se está a estudar.

## 4. Resultados

Neste estudo, analisar-se-ão as respostas obtidas com inserção da preposição e as respostas com ausência da preposição perante complementos diretos, deixando de parte as respostas que envolveram outras estruturas sintáticas, assim como as respostas obtidas nos itens correspondentes aos distratores.

Os resultados serão apresentados por condição (4.1.) e por grupo (4.2.). Na secção 4.2., a análise contrastará crianças que têm pais com LM distinta com as que têm ambos os pais com o espanhol como LM e, dentro do grupo das que têm os pais com LM distinta, contrastará as que recebem *input* espanhol da mãe com as que recebem *input* espanhol do pai.

### 4.1 Resultados por condição

#### 4.1.1. [+ humano]

O gráfico 1 apresenta os resultados globais dos três grupos de participantes na condição [+ humano]:

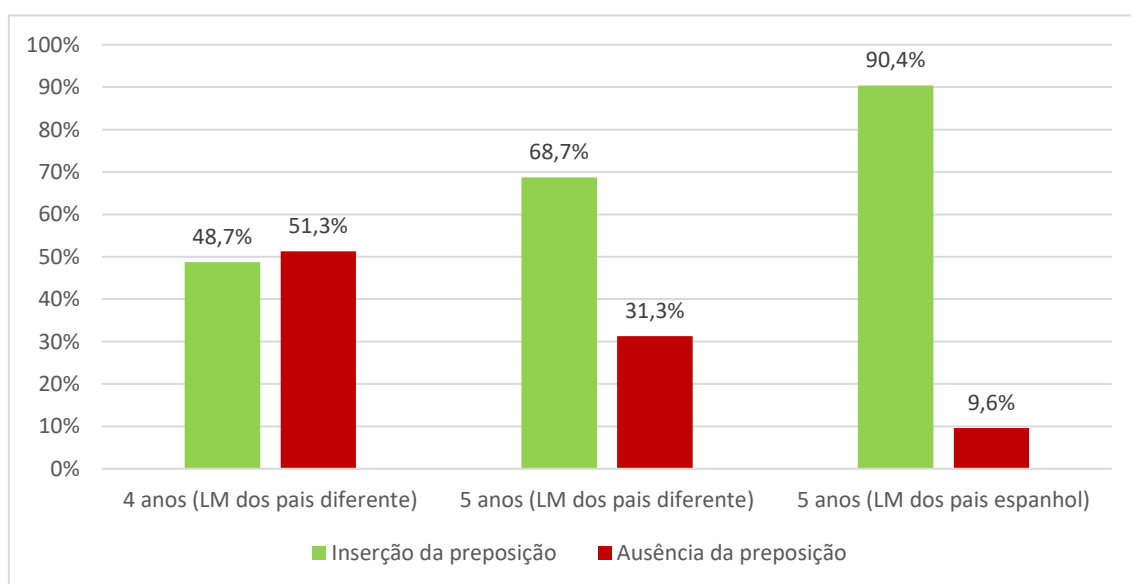


Gráfico 1 - Resultados globais dos três grupos de crianças na condição [+ humano]

Verifica-se que, as crianças de 4 anos, que recebem, em casa, *input* das duas línguas – português europeu e espanhol ibérico –, de um modo geral, ainda não dominam os contextos de uso obrigatório da preposição quando temos um complemento direto com o traço [+ humano], uma vez que as percentagens relativas a respostas com inserção da preposição – 48,7% - e com ausência da mesma – 51,3% - têm valores muito próximos.

As crianças de 5 anos cujos pais têm LMs diferentes, embora apresentem uma taxa mais elevada de inserção de preposição – 68,7% -, ainda não estabilizaram o uso da preposição, uma vez que há 31,3% de respostas com ausência da preposição neste contexto em que a sua ocorrência é obrigatória.

No entanto, relativamente às crianças também de 5 anos que têm em casa um *input* predominante na língua espanhola, visto que é a LM de ambos os pais e é a língua em que estes se dirigem às crianças, a percentagem de ocorrências da preposição já é consideravelmente superior – 90,4% - e a de ausências desta também é muito inferior – 9,6% - comparativamente com os outros dois grupos de crianças.

Relativamente às crianças de 4 anos, os resultados individuais foram os seguintes:

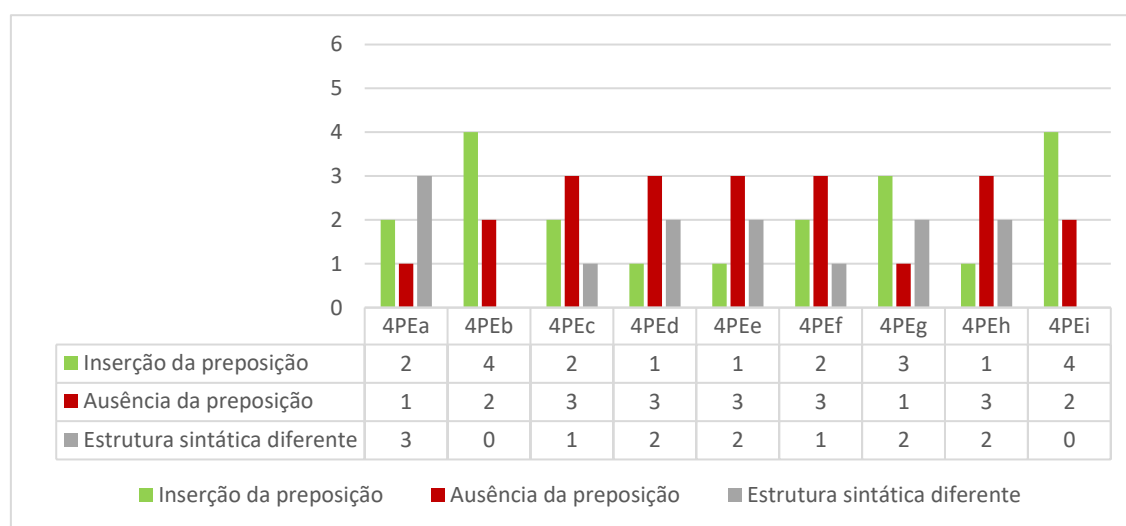


Gráfico 2 - Resultados individuais das crianças de 4 anos na condição [+ humano]

Os resultados mostram uma variação individual dentro deste grupo de participantes. No entanto, todas as crianças apresentaram omissões nesta condição que exige a inserção da preposição.

No caso das crianças de 5 anos cujos pais têm LMs diferentes, os resultados individuais foram os que se apresentam no gráfico 3:

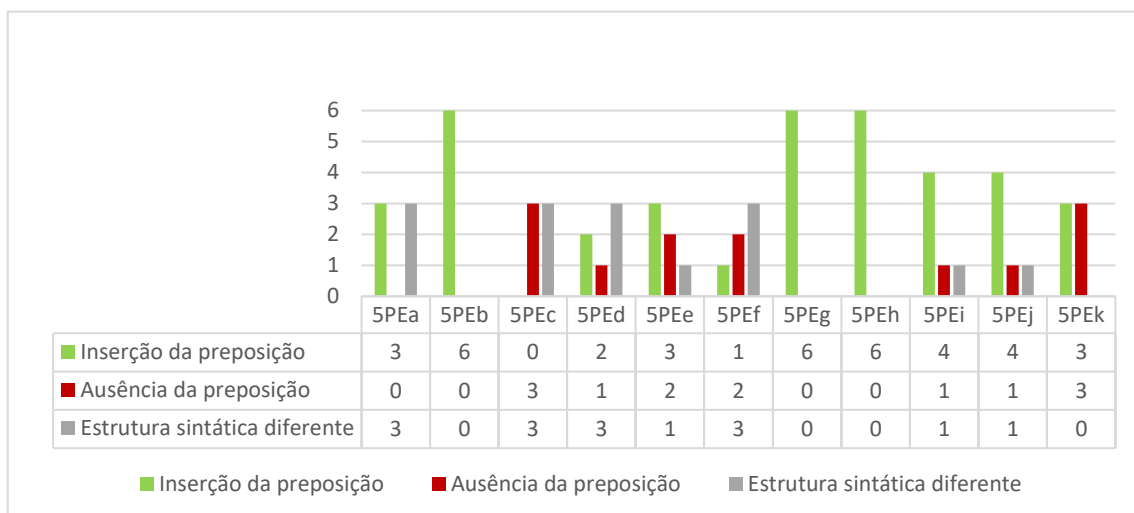


Gráfico 3 - Resultados individuais das crianças de 5 anos (pais com LM diferente) na condição [+ humano]

Neste grupo de crianças, os resultados também são heterogêneos, isto é, também se verifica uma variação individual. No entanto, contrariamente ao que se verificou no grupo dos quatro anos, há quatro crianças que não apresentam casos de omissões da preposição. Dentro destes, há três que têm 100% de respostas-alvo.

Por fim, no que diz respeito às crianças de 5 anos cujos pais têm ambos a língua espanhola como a LM, obtiveram-se os valores que se mostram no gráfico 4:

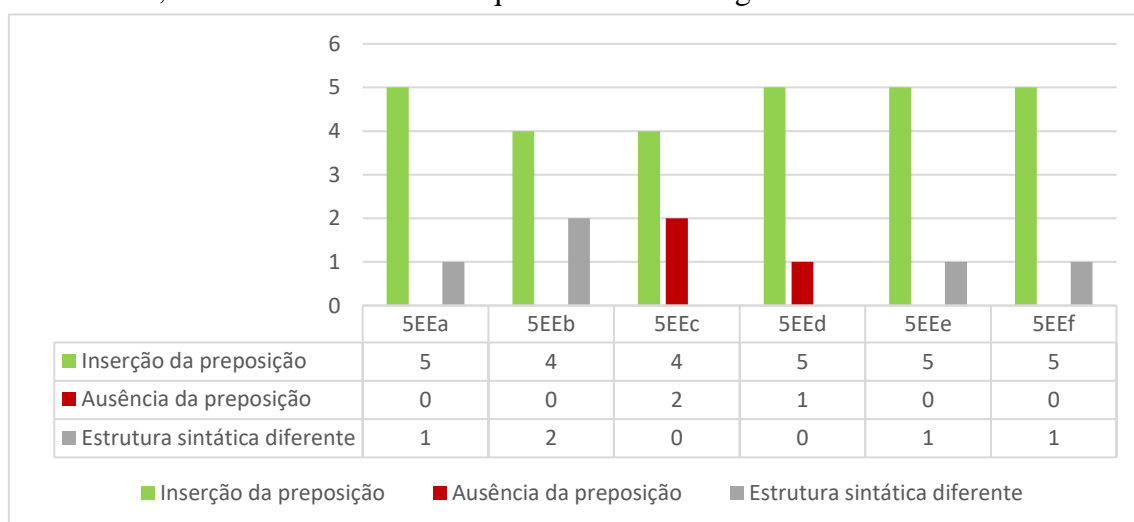


Gráfico 4 - Resultados individuais das crianças de 5 anos (pais com a mesma LM) na condição [+ humano]

Neste grupo de crianças, verifica-se que apenas duas crianças produziram frases com omissões da preposição nesta condição e, mesmo essas, têm uma preferência pela inserção da preposição.

#### 4.1.2. [- humano] [+ animado]

Os resultados globais dos três grupos relativos ao contexto [- humano][+ animado] são apresentados no gráfico 5 abaixo:

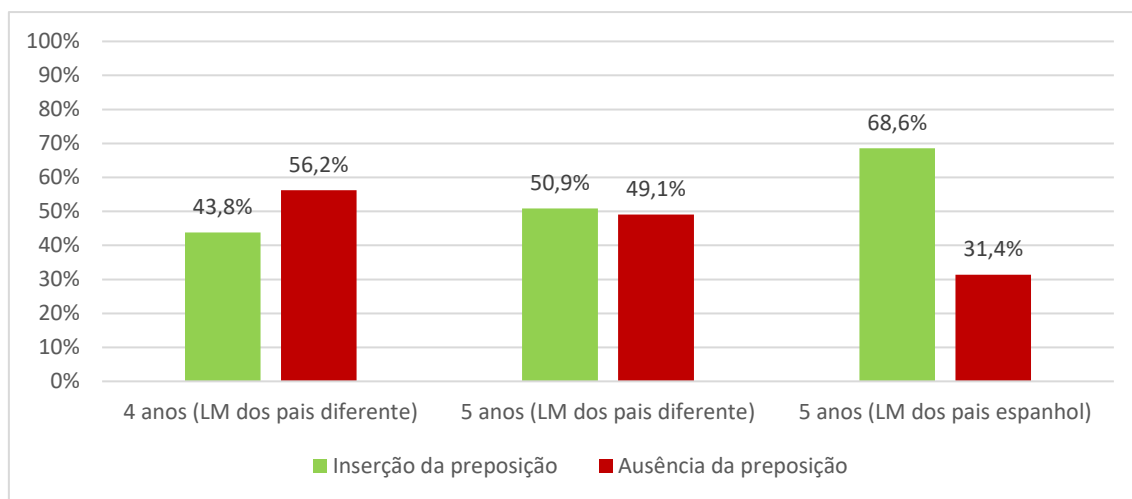


Gráfico 5 - Resultados globais dos três grupos de crianças na condição [- humano] [+ animado]

Uma vez mais, verificamos que as crianças de 5 anos que, em contexto familiar, recebem um *input* espanhol maioritário, por ser a única língua que utilizam para comunicar com os pais, apresentam um valor claramente superior – 68,6% - no que diz respeito ao uso da preposição perante complementos diretos [- humano] [+ animado], comparativamente com os outros dois grupos do estudo, cujo *input* familiar se divide em duas línguas – 43,8%, no caso dos quatro anos, e 50,9%, no caso dos cinco anos.

A percentagem de omissões da preposição nesta condição também é inferior nas crianças do grupo em que ambos os pais têm como LM o espanhol – 31,4% - quando contrastada com os resultados dos outros grupos – 56,2%, no caso do grupo dos quatro anos e 49,1%, no caso do grupo dos cinco.

Comparando os dois grupos com o mesmo contexto familiar (pais com LMs diferentes), regista-se um valor ligeiramente superior na produção de frases com preposição – 7,1% - e também ligeiramente inferior na produção de frases sem preposição – 7,1% - por parte das crianças de 5 anos.

Relativamente às crianças de 4 anos, vejam-se os resultados individuais que se mostram no gráfico 6:

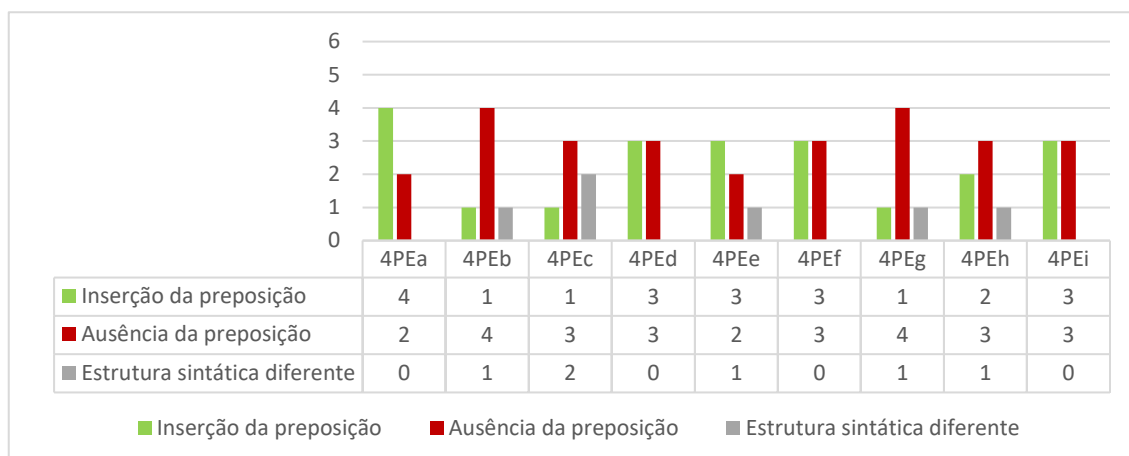


Gráfico 6 - Resultados individuais das crianças de 4 anos na condição [- humano] [+ animado]

Os resultados revelaram-se heterogêneos entre este grupo de crianças. No entanto, todas produziram frases com inserções e com omissões da preposição, nesta condição. Houve três crianças que apresentaram três omissões e três inserções, não revelando, desta forma, qual a estrutura a que dão preferência.

No caso das crianças de 5 anos cujos pais têm LMs diferentes, os resultados são os que se apresentam no gráfico 7:

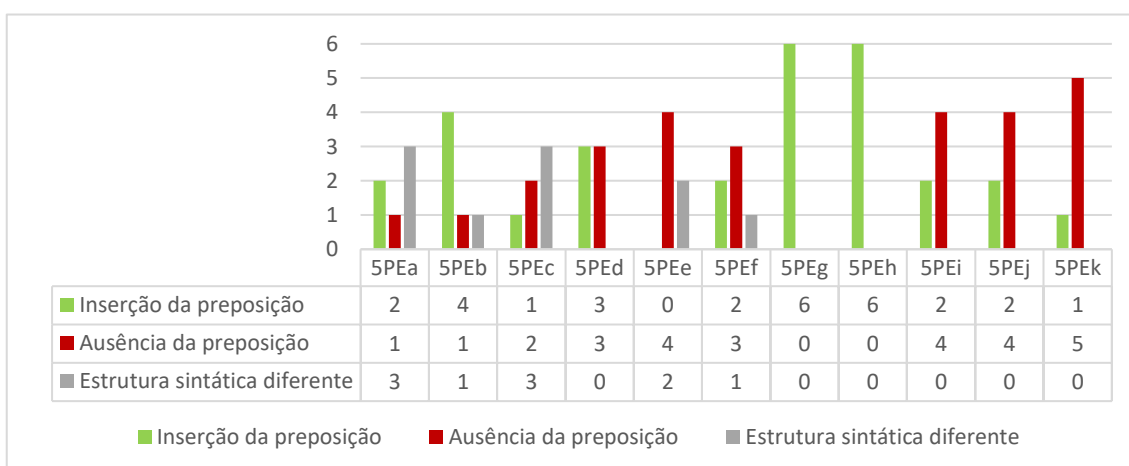


Gráfico 7 - Resultados individuais das crianças de 5 anos (pais com LM diferente) na condição [- humano] [+ animado]

Embora os resultados apresentem variação individual por parte deste grupo de crianças, verifica-se que duas delas não apresentam omissões da preposição (tal como também não apresentaram na condição anterior). Comparando estes resultados com os resultados individuais no contexto [+ humano], observa-se que, em geral, há mais

omissão: enquanto com [+ humano] 6 das crianças mostram uma preferência clara pela inserção da preposição, com [-humano][+ animado] isso só se observa com 3 crianças.

Por fim, no que diz respeito às crianças de 5 anos cujos pais têm ambos a língua espanhola como a LM, obtiveram-se os valores que se mostram no gráfico 8:

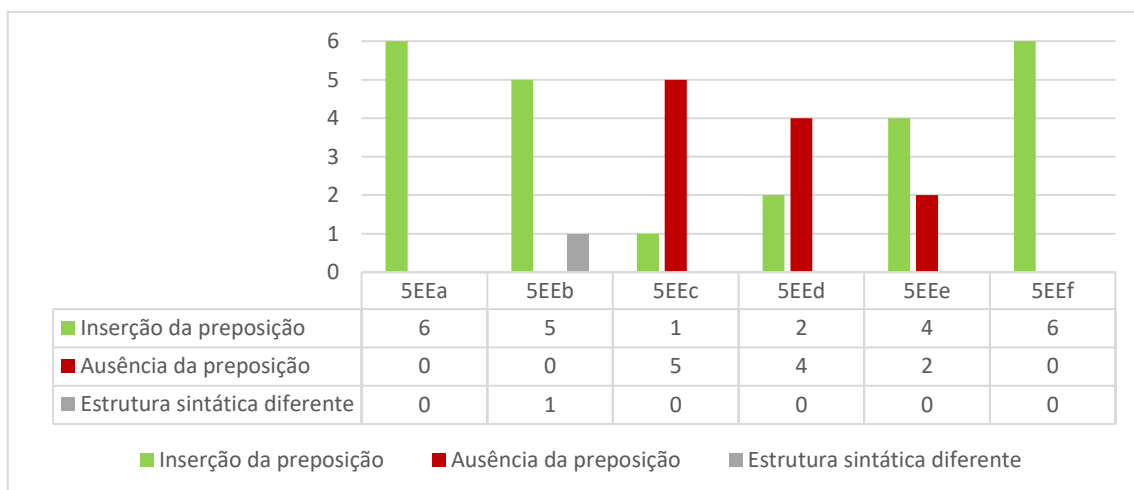


Gráfico 8 - Resultados individuais das crianças de 5 anos (pais com a mesma LM) na condição [- humano] [+ animado]

Nesta condição, verificou-se que três crianças produziram frases com omissão da preposição – duas destas crianças (as que mais omitem a preposição – 5EEc e 5EEd) são as que, na condição anterior, também já apresentam omissões.

#### 4.1.3. [- animado]

Os resultados globais dos três grupos relativos ao contexto [- animado] são apresentados no gráfico 9:

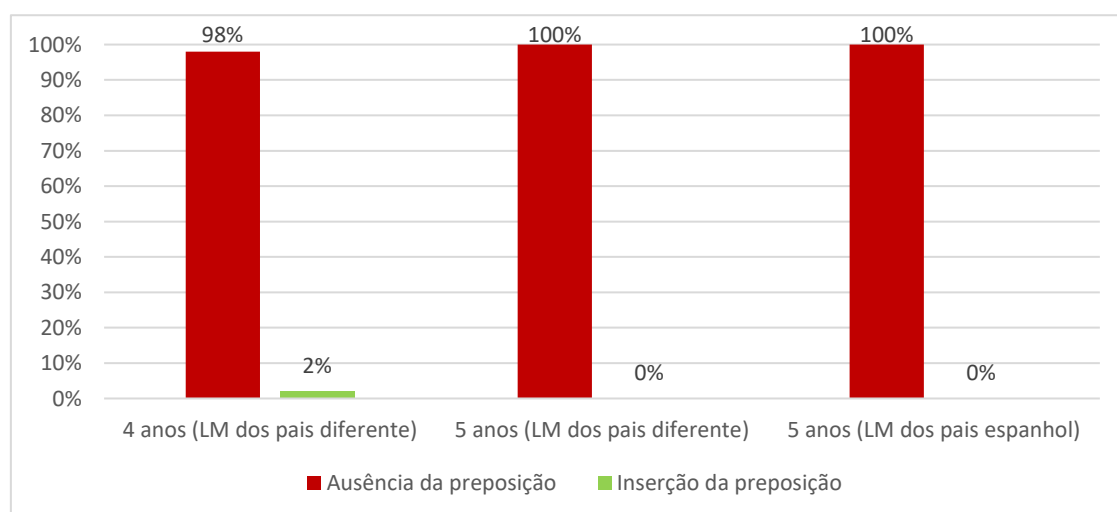


Gráfico 9 - Resultados globais dos três grupos de crianças na condição [- animado]



Tal como era esperado, os complementos diretos com o traço semântico [-animado] não levantaram qualquer problema, visto que, tal como na língua portuguesa, não permitem a ocorrência da preposição *a*. Assim, os três grupos apresentam altos valores na produção de frases com ausência da preposição, nesta condição – 98% e 100%.

Apenas o grupo de crianças dos 4 anos apresenta uma baixa percentagem relativamente a respostas com a inserção da preposição, o que demonstra que foi o único no qual se verificou uma produção agramatical, nesta condição.

Relativamente às crianças de 4 anos, os resultados foram os seguintes:

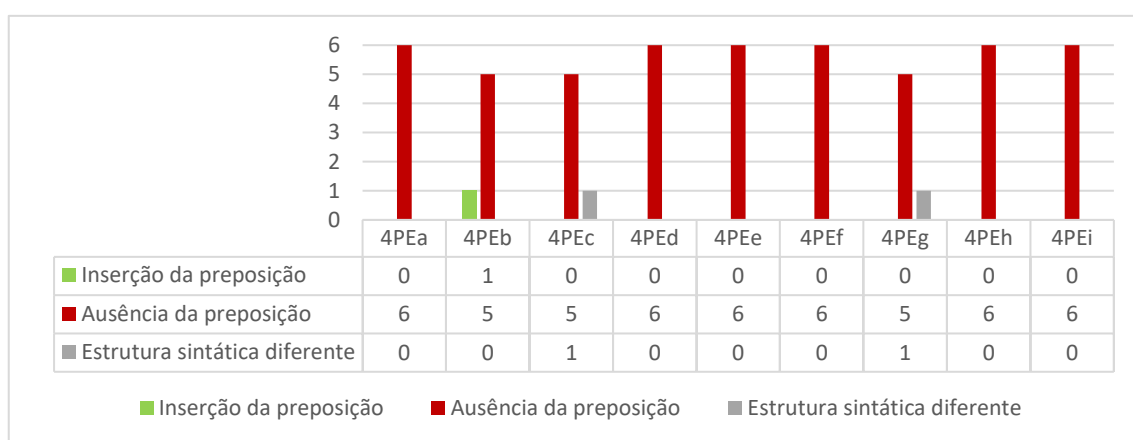


Gráfico 10 - Resultados individuais das crianças de 4 anos na condição [- animado]

Neste grupo de crianças, apenas uma inseriu a preposição num contexto inesperado. As restantes optaram pela sua omissão.

No caso das crianças de 5 anos cujos pais têm línguas maternas diferentes, os resultados foram estes:

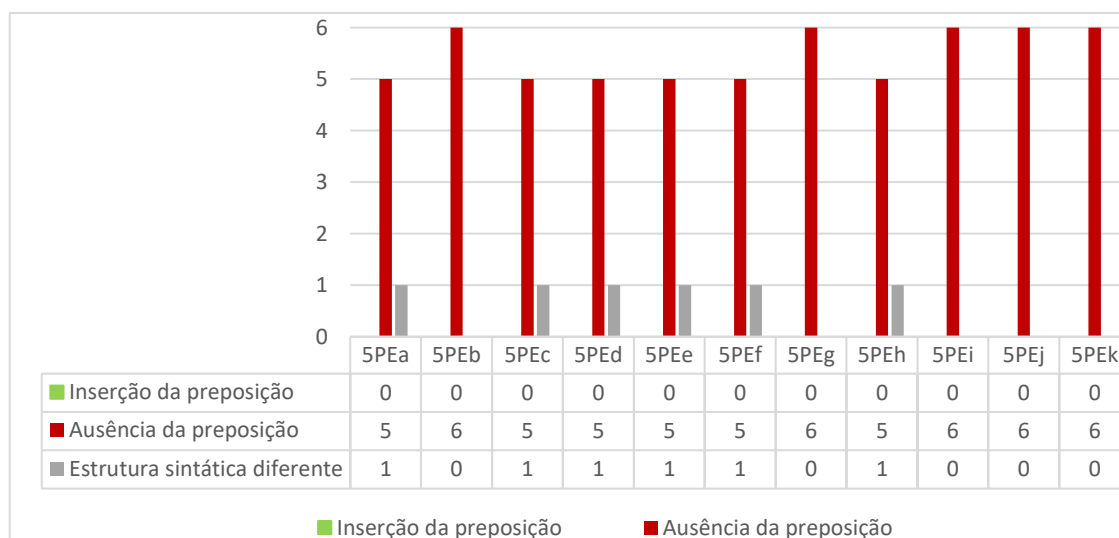


Gráfico 11 - Resultados individuais das crianças de 5 anos (pais com língua materna diferente) na condição [- animado]

Nesta condição, todas as crianças deste grupo optaram pela ausência da preposição.

Por fim, no que diz respeito às crianças de 5 anos cujos pais têm ambos a língua espanhola como a LM, obtiveram-se estes valores:

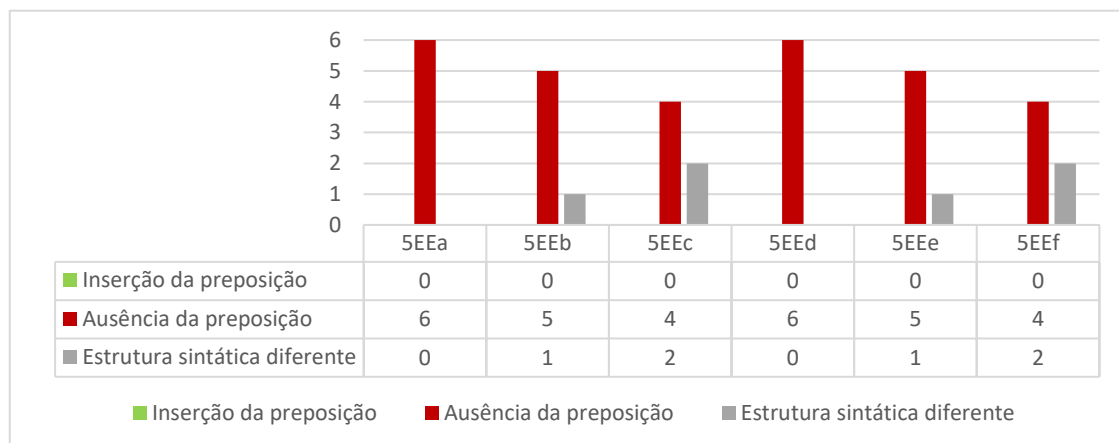


Gráfico 12 - Resultados individuais das crianças de 5 anos (pais com a mesma LM) na condição [- animado]

Tal como no grupo anterior, estas crianças também optaram apenas pela ausência da preposição, não havendo registos da sua inserção. Este contexto é o que regista uma menor variação individual nos três grupos.

## 4.2. Por grupo

### 4.2.1. Crianças com pai e mãe com língua materna distinta

#### 4.2.1.1. 4 anos

O gráfico 13 apresenta as percentagens de respostas com inserção da preposição, com ausência da mesma e com estruturas sintáticas diferentes por parte do grupo de crianças de 4 anos, por condição.

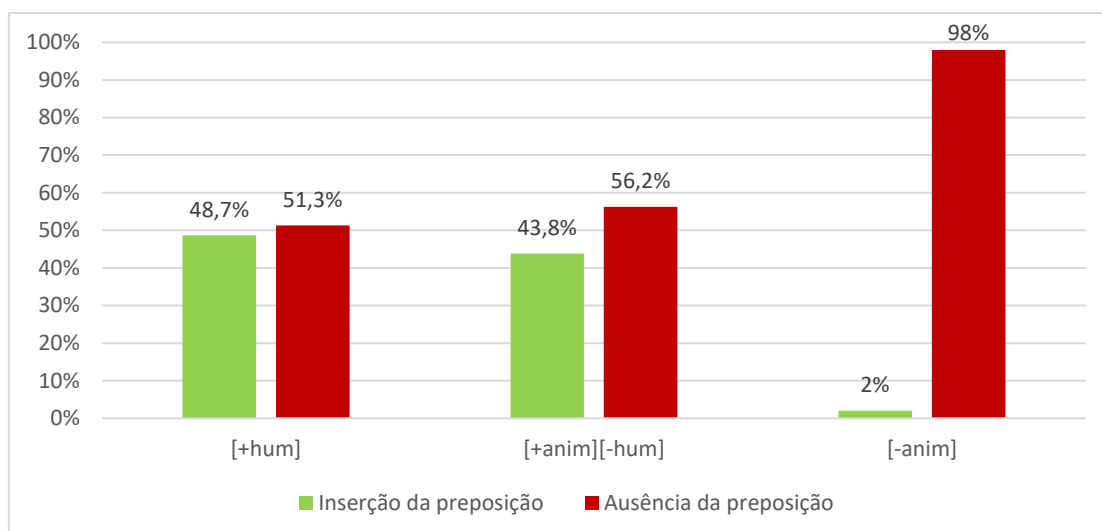


Gráfico 13 - Resultados das crianças de 4 anos nas três condições

A seguinte tabela indica o número de respostas com inserção da preposição, com ausência da mesma e com estruturas sintáticas diferentes deste grupo de crianças, por condição.

	[+hum]	[+anim][-hum]	[-anim]
Inserção da preposição	20	21	1
Ausência da preposição	21	27	51
Estrutura sintática diferente	13	6	2

Tabela 6 – Número de respostas por condição, por parte das crianças de 4 anos

Estas crianças manifestaram, claramente, menos dificuldades perante complementos diretos não animados, com os quais a preposição *a* não é permitida.

No que diz respeito às outras duas condições, verifica-se que a percentagem de produções com a inserção da preposição difere pouco entre elas – 4,9%. O valor correspondente a produções que apresentam a ausência da preposição é mais evidente em contextos com complementos diretos [+animado][-humano] do que em [+humano].

Note-se que, nestas duas condições – complementos diretos humanos e complementos diretos animados não humanos -, a ausência da preposição apresenta sempre valores superiores à inserção da mesma, apesar de ser uma diferença pequena, o que mostra que há uma oscilação entre estas duas opções. No entanto, enquanto na condição que envolve complementos diretos com o traço [+humano], a ausência da preposição representa agramaticalidade, o mesmo não se pode dizer da condição que

envolve complementos diretos com os traços [+ animado] [- humano], tendo em conta que a inserção da preposição pode ser encarada como opcional neste contexto.

#### 4.2.1.2. 5 anos

O gráfico 14 apresenta as percentagens de respostas com inserção e ausência da preposição e com estruturas sintáticas diferentes por parte do grupo de crianças de 5 anos com pai e mãe com LMs diferentes, por condição.

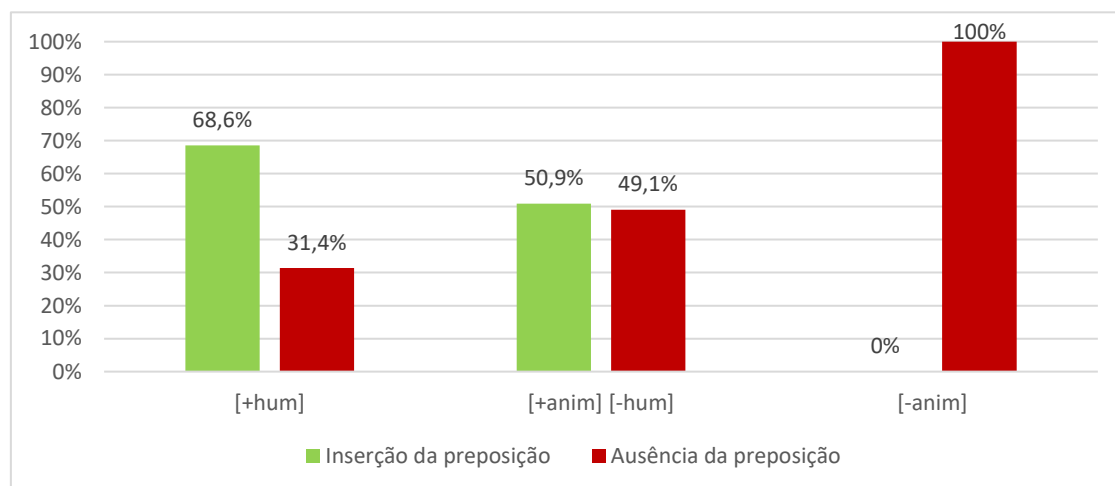


Gráfico 14 - Resultados das crianças de 5 anos (pais com LM diferente) nas três condições

A seguinte tabela indica o número de respostas com inserção da preposição, com ausência da mesma e com estruturas sintáticas diferentes deste grupo de crianças, por condição.

	[+hum]	[+anim] [-hum]	[-anim]
Inserção da preposição	35	29	0
Ausência da preposição	16	28	60
Estrutura sintática diferente	15	9	6

Tabela 7 – Número de respostas por condição, por parte das crianças de 5 anos (pais com LM distinta)

Tal como no grupo de crianças de 4 anos, estas crianças apresentam valores mais elevados relativamente à ausência da preposição na condição que envolve complementos diretos não animados. Uma vez que não se registou um único caso de inserção da preposição nesta condição, pode-se afirmar que não se deu conta de agramaticalidades.

A situação relativamente às outras duas condições – complementos diretos humanos e animados não humanos – apresenta valores superiores relativamente à

inserção da preposição e inferiores no que diz respeito à ausência da mesma comparativamente com os resultados das crianças de 4 anos. Tal como no grupo de crianças de 4 anos, o valor relativo à ausência da preposição é inferior na primeira condição quando contrastado com o valor encontrado para a segunda – 31,4% e 49,1%, respetivamente. Note-se, no entanto, que enquanto o grupo dos 4 anos não tem uma preferência clara por inserção vs. omissão em nenhuma das duas condições, o grupo dos 5 anos tem uma preferência clara por inserção da preposição na condição [+ humano], mas não na condição [- humano][+ animado].

#### 4.2.2. Crianças bilíngues com pai e mãe com a mesma língua materna – espanhol ibérico (5 anos)

O gráfico seguinte apresenta as percentagens de respostas com inserção da preposição, com ausência da mesma e com estruturas sintáticas diferentes por parte deste grupo de crianças, por condição.

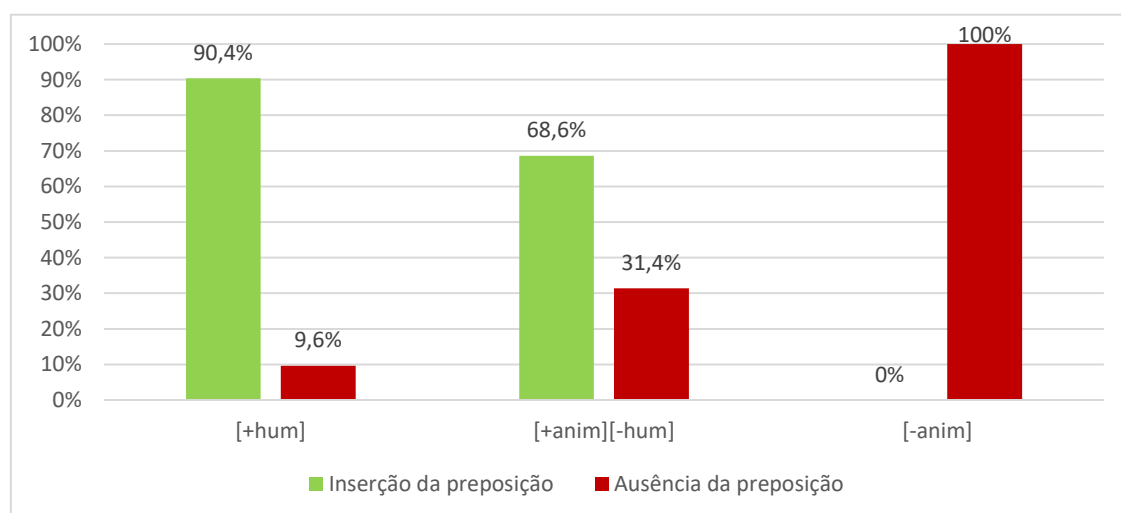


Gráfico 15 - Resultados das crianças de 5 anos (pais com a mesma LM) nas três condições

A seguinte tabela indica o número de respostas com inserção da preposição, com ausência da mesma e com estruturas sintáticas diferentes deste grupo de crianças, por condição.

	[+hum]	[+anim][-hum]	[-anim]
Inserção da preposição	28	24	0
Ausência da preposição	3	11	30
Estrutura sintática diferente	5	1	6

Tabela 8 – Número de respostas por condição, por parte das crianças de 5 anos (pais com a mesma LM)

Tal como no grupo de crianças anterior, a condição que envolve complementos diretos com o traço [-animado] volta a evidenciar uma totalidade de produções com a ausência da preposição, pelo que não se verificaram agramaticalidades.

A condição que envolve o traço [+ humano], tal como no grupo dos 5 anos (pais com LM diferente), revela um maior número de construções com a inserção da preposição *a* do que a que envolve os traços [+animado] [- humano] – diferença de 21,8%. A percentagem de produções de frases com a ausência da preposição perante complementos diretos animados não humanos também é mais elevada do que perante complementos diretos humanos. No entanto, relativamente a estas duas condições, note-se que as percentagens correspondentes à inserção da preposição são muito mais evidentes do que nos outros dois grupos de crianças envolvidos no estudo. Este grupo mostra uma preferência pela inserção da preposição nas duas condições com complementos animados, que é menos marcada com complementos diretos não humanos do que com humanos.

#### 4.3. Por língua materna da mãe

Uma vez que se pretende contrastar crianças cujo *input* da língua espanhola é adquirido por parte da mãe com aquelas que adquirem o espanhol por parte do pai, o grupo de crianças que tem pais com a mesma língua materna foi separado nesta análise.

O gráfico 16 apresenta as percentagens de respostas com inserção da preposição, com ausência da mesma e com estruturas sintáticas diferentes na condição que envolvia complementos diretos humanos.

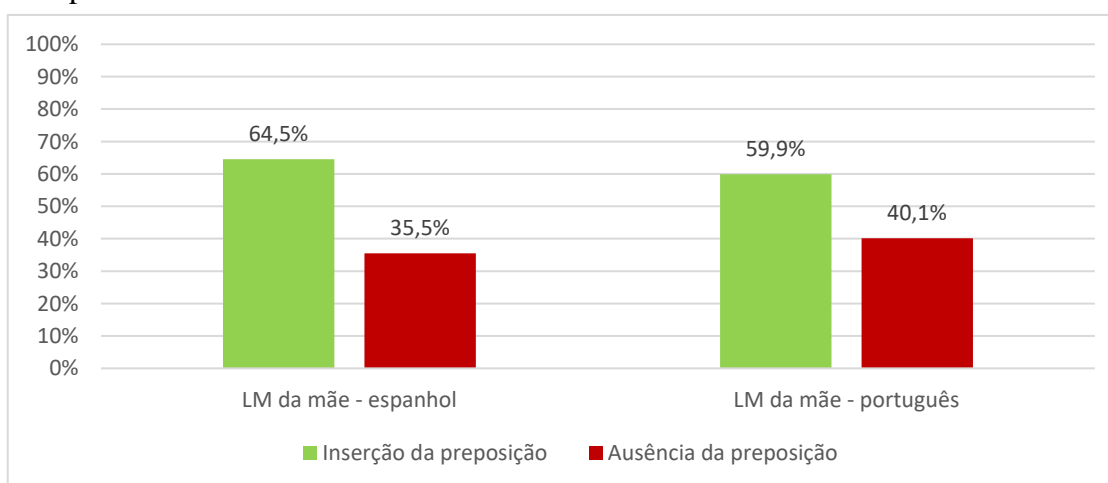


Gráfico 16 - Resultados das crianças com pais com LMs diferentes (mãe com espanhol e pai com português/mãe com português e pai com espanhol) na condição [+humano]

O gráfico 17 apresenta as percentagens de respostas com inserção da preposição, com ausência da mesma e com estruturas sintáticas diferentes na condição que envolvia complementos diretos animados não humanos.

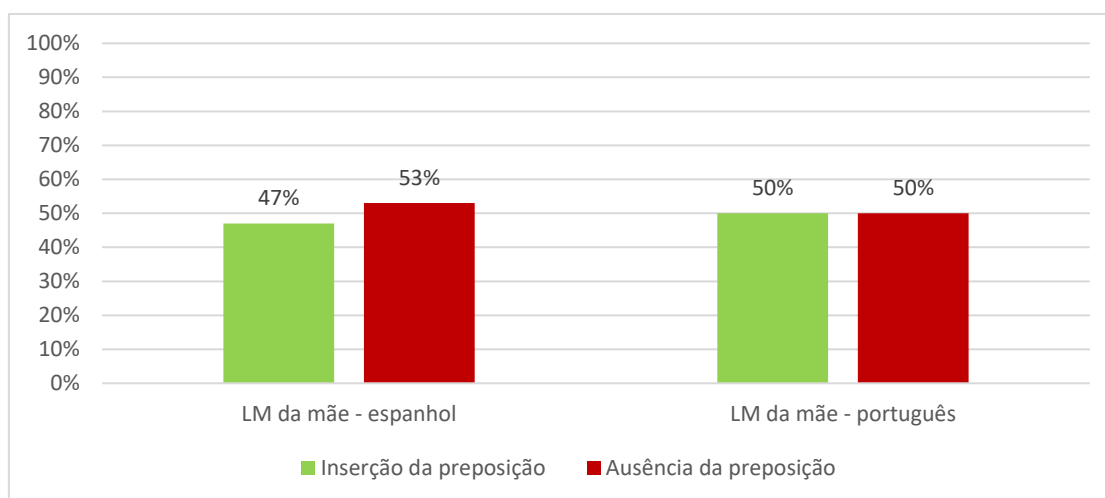


Gráfico 17 - Resultados das crianças com pais com LMs diferentes (mãe com espanhol e pai com português/mãe com português e pai com espanhol) na condição [+animado] [- humano]

Por fim, o gráfico 18 apresenta as percentagens de respostas com inserção da preposição, com ausência da mesma e com estruturas sintáticas diferentes na condição que envolvia complementos diretos não animados.

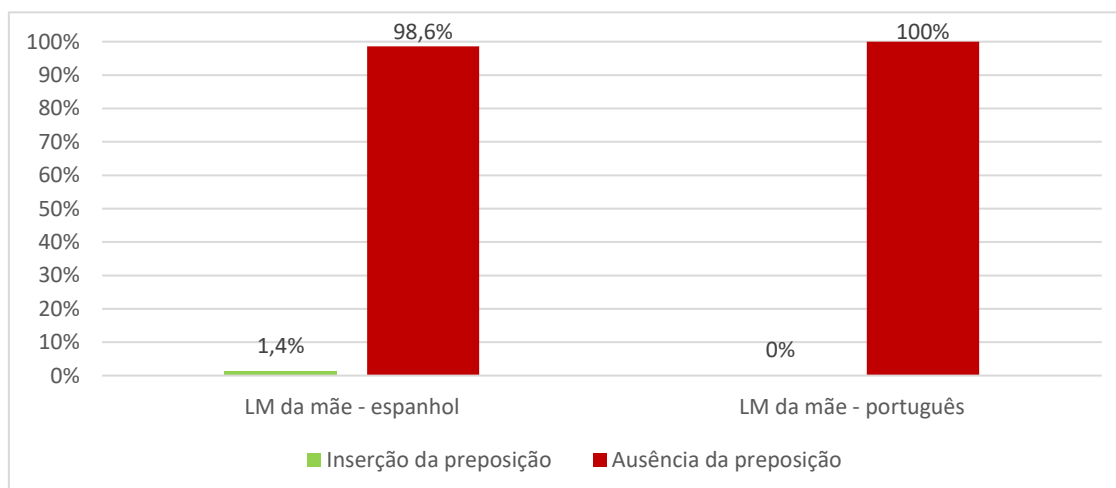


Gráfico 18 - Resultados das crianças com pais com LMs diferentes (mãe com espanhol e pai com português/mãe com português e pai com espanhol) na condição [- animado]

Os resultados apresentados nos últimos três gráficos não permitiram identificar uma condição em que se verificasse um contraste relevante por parte de um dos grupos de crianças relativamente ao outro.

Os valores apresentam sempre resultados muito próximos entre as 13 crianças testadas com a mãe com o espanhol como LM e as 7 com a mãe com o português como LM. A maior diferença corresponde à inserção da preposição perante complementos diretos humanos, mas, ainda assim, trata-se de uma diferença reduzida – 4,6%.

Assim, embora os valores sejam diferentes entre os dois grupos, não se verificaram diferenças relevantes para poder afirmar que determinado *input* materno influencia mais ou menos em alguma das três condições testadas.



## 5. Discussão dos resultados e conclusões

Com o teste de produção induzida aplicado a estes grupos de crianças, obtiveram-se dados que permitem corroborar algumas das hipóteses abordadas no capítulo 3.

Para uma melhor discussão global, utilizar-se-ão os dados obtidos em outros estudos referidos anteriormente, de modo a verificar se os resultados que obtivemos correspondem ao que foi encontrado em estudos anteriores.

No que diz respeito à primeira hipótese levantada, de acordo com a qual se esperava uma aquisição mais tardia por parte das crianças bilingues, visto estarmos perante uma estrutura que apresenta dificuldades por envolver a interface sintaxe-semântica, verificaram-se percentagens mais elevadas de desvios contrastivamente com os resultados obtidos por Rodríguez-Mondoñedo (2008) com crianças monolingues. No entanto, a idade das crianças e a metodologia utilizada nos dois estudos são diferentes – enquanto Rodríguez-Mondoñedo (2008) se baseia em dados de produção espontânea de crianças com idades entre os 0;9 e os 2;11, o presente estudo utiliza dados de produção induzida com crianças mais velhas. Assim, seria necessário aplicar o teste do presente estudo a crianças monolingues, para confirmar se este desenvolvimento tardio é característico do desenvolvimento bilingue e não o resultado da aplicação de um teste experimental, o que não foi possível fazer neste trabalho.

Note-se que esta vulnerabilidade da aquisição do fenómeno poderá não estar apenas relacionada com as interfaces envolvidas na estrutura, mas também poderá ser devida ao facto de envolver crianças bilingues, tendo em conta que o bilinguismo em si mesmo pode desfavorecer a competência em alguma das línguas (Weinreich 1953).

Houve um desenvolvimento dos 4 para os 5 anos, embora se tenha verificado que o fenómeno ainda não se encontra estabilizado aos 5 anos.

De facto, as crianças cujos pais têm LMs diferentes não dominam na sua totalidade as restrições a que a estrutura do complemento direto preposicionado obedece, apresentando omissões da preposição *a* com complementos diretos humanos e específicos, pelo que a exposição à língua espanhola desde o nascimento pode ser insuficiente na aquisição completa do fenómeno em estudo.

Tal como afirmam Thomas et al. (2014), os efeitos do *input* reduzido parecem prolongar-se e esse facto reflete-se na aquisição da estrutura. Neste caso, considera-se

que o *input* destas crianças é “reduzido” pelo facto de o receberem apenas através de um dos pais em contexto familiar e, em alguns casos, também através de irmãos ou quando estão em período de férias, em Espanha. No entanto, mesmo nestas crianças que poderão receber mais *input* devido a estes dois fatores referidos – 4PEb, 4PEd e 4PEi (no grupo de crianças de 5 anos com pais com LM diferentes não havia crianças com irmãos que falassem apenas em espanhol entre eles) -, não foram encontradas evidências de que estes dois pontos, ao estarem ligados a um ligeiro aumento do *input* da língua espanhola, fossem determinantes no domínio do complemento direto preposicionado. Note-se que a única agramaticalidade cometida com complementos não animados devido à inserção da preposição num contexto não exigido diz respeito a uma destas crianças – 4EPb – que fala com os irmãos em espanhol e passa férias em Espanha. Relativamente ao papel dos irmãos na aquisição bilingue, note-se que, quando Bridges & Hoff (2014) referem que os irmãos mais velhos poderão ser fontes de *input* e potenciais agentes de mudança da linguagem em outros membros familiares, tomam por base o seu estudo que remete para crianças bilingues de espanhol-inglês, estudantes numa escola de língua inglesa, levando, para casa, um maior *input* do inglês. No entanto, no presente estudo, não se tem conhecimento das idades dos irmãos.

Repare-se na possibilidade de um forte *input* da língua portuguesa, uma vez que as crianças residem em Portugal e estabelecem contactos com pessoas que se lhes dirigem, de um modo geral, em português - língua na qual, tal como se verificou, o fenómeno linguístico não ocorre.

Caso se quisesse dar conta de valores correspondentes a gramaticalidades por parte destas crianças, ter-se-ia de pôr de parte a condição que envolve os traços [+ animado] [- humano] na análise de aquisição do fenómeno, tal como no estudo de Rodríguez-Mondoñedo (2008), por se tratar de uma condição em que o uso da preposição é opcional. Assim, fazendo uma breve análise dos resultados obtidos com as duas condições restantes – a que diz respeito a complementos diretos com o traço [+ humano] e a que envolve o traço [- animado] –, isto é, tendo em conta apenas metade dos itens do teste, visto que a outra metade seria “descartada” por ser composta por distratores ou por um complemento cuja marcação é opcional, obtém-se uma percentagem de frases gramaticais (inserção ou omissão da preposição, conforme o que é exigido pela condição) de 73,4% para as crianças de 4 anos, 84,3% para as crianças de 5 anos com pais com LM distinta e 97,2% para as crianças de 5 anos cujos pais têm ambos a mesma LM. Já os

valores de agramaticalidades, isto é, omissão de preposição na condição [+ humano] e inserção da preposição na condição [- animado] corresponderiam a 26,6%, 15,7% e 2,8%, respetivamente.

Perante estes valores obtidos para as ausências da preposição (exceto com complementos diretos não animados, já que nestes casos não se originam agramaticalidades), confirma-se a complexidade da aquisição da estrutura decorrente das áreas linguísticas suscetíveis a transferências (Müller & Hulk 2001) e, possivelmente, do próprio fenómeno do bilinguismo (Weinreich 1953).

Relativamente à segunda hipótese levantada, esta também pode ser “parcialmente” confirmada, uma vez que os resultados obtidos não revelaram diferenças relevantes entre os dois contextos, no grupo de crianças de 4 anos, mas, nos outros dois grupos, as diferenças são mais evidentes, sendo estas mais marcadas no grupo de crianças cujos pais são ambos falantes nativos de espanhol.

No que diz respeito às crianças de 5 anos, tanto as que têm pais com LM diferente entre si como as que tem ambos os pais com o espanhol como LM, obteve-se um valor mais elevado de inserção da preposição para a condição que envolve complementos diretos com o traço [+ humano] do que para a que envolve complementos diretos com os traços [+ animado] [- humano] – 68,6% e 50,9% para as crianças com pais de LM diferentes e 90,4% e 68,6% para as crianças com os pais com a mesma LM.

Não será adequado, nesta fase, comparar estas crianças com as do estudo de Ticio & Avram (2015), uma vez que não nos é possível afirmar que as crianças do presente estudo tenham adquirido a estrutura do complemento direto preposicionado – repare-se que há uma taxa considerável de omissão da preposição com complementos diretos [+ humanos], sobretudo para os dois grupos de crianças em análise cujos pais falam diferentes LMs, visto que se obtiveram valores de 51,3%, 31,4% para as crianças de 4 e 5 anos, respetivamente.

Tal como já referido, não se verificaram diferenças relevantes relativamente à inserção da preposição entre os complementos animados envolvidos no teste, no grupo dos 4 anos. No entanto, há diferenças nos grupos dos 5 anos, pelo que há uma possibilidade de a escala de animacidade de Aissen (2003) estar espelhada nos resultados destes dois grupos de crianças.

Quanto à terceira hipótese, foi possível confirmar que houve, como esperado, um maior número de agramaticalidades decorrentes da ausência da preposição *a* do que da sua inserção. Tal como referem Guijarro-Fuentes & Marinis (2007), as crianças bilingues parecem ter mais dificuldade em marcar os complementos animados do que em omitir a preposição perante complementos não animados. No presente estudo, apenas se registou uma única agramaticalidade decorrente da inserção da preposição, ou seja, com complementos diretos com o traço [- animado]. Por contraste, obteve-se um total de 37 respostas agramaticais decorrentes da ausência da preposição *a* perante complementos diretos com o traço [+ humano]. Deste modo, é possível verificar que praticamente todos os erros cometidos por estes grupos de crianças correspondem a erros de omissão e não de comissão.

Tendo em conta o possível efeito de transferência linguística que se deve ao facto de estarmos a analisar a aquisição de uma estrutura que envolve propriedades de interface sintaxe-semântica e tendo em conta também fatores extralinguísticos como a quantidade e o tipo de contacto que se revelam fundamentais na aquisição de uma estrutura (Sorace e Serratice 2009), estes resultados não parecem surpreendentes. Por mais equilibrado (ou até superior) que seja o *input* da língua espanhola em contextos familiares, não se deve deixar de ter em conta todo o restante contacto que a criança, à partida, terá com a língua portuguesa, uma vez que é residente em Portugal.

O elevado número de omissões, que podem resultar de transferência linguística, poderá ser justificado por razões de economia, isto é, estas crianças, que se encontram em fase de aquisição de duas línguas, quando contrastadas com um fenómeno que apenas ocorre numa delas, demonstraram que a sua gramática bilingue é afetada pela língua que tem a opção mais económica. Embora esta questão merecesse alguma discussão, assumir-se-á a língua portuguesa como a mais económica, visto que esta língua não marca o complemento direto com preposição, de um modo geral -, apresentando semelhanças com as crianças bilingues de inglês-espanhol do estudo de Guijarro-Fuentes & Marinis (2009). Contudo, não foi possível testar a língua portuguesa, para ver até que ponto há transferências no outro sentido.

No que diz respeito à quarta hipótese, que referia a possibilidade de um melhor desempenho por parte das crianças cujo *input* familiar da língua espanhola é maior, verificou-se que esta foi confirmada. Os resultados obtidos mostram um melhor desempenho por parte das crianças que têm pais com a mesma LM – o espanhol –

relativamente às crianças que têm pais com LMs diferentes entre si. No entanto, não se revela fácil indicar se esta diferença de valores é significativa.

Há que notar que o número de crianças em cada grupo é consideravelmente diferente – 11 no grupo de crianças com pais com língua materna diferente e 6 no grupo de crianças com pais com a mesma língua materna.

O que parece é que, efetivamente, há alguma influência na aquisição do complemento direto preposicionado quando, em contexto familiar, se está exposto a apenas uma língua em vez de duas. No entanto, e tal como já foi referido, esta possível conclusão apresenta-se um pouco problemática, dada a diferença do número de crianças em cada grupo.

Além disso, chama-se a atenção para o facto de o grupo correspondente às crianças que têm ambos os pais com o espanhol como LM se revelar heterogéneo em si mesmo, isto é, temos quatro crianças que se destacam por não apresentarem nenhuma agramaticalidade ao longo do teste, enquanto as outras duas produzem frases agramaticais decorrentes da ausência da preposição perante complementos diretos humanos. Não obstante, não se verificaram semelhanças entre estas crianças, ou seja, os dados obtidos através do inquérito sociolinguístico entregue aos pais não permitiram tirar conclusões. Não se encontraram evidências semelhantes relativamente ao país onde passam férias, ao primeiro contacto com a língua portuguesa que coincide com a idade com que vieram para Portugal e à língua que os irmãos falam com as crianças. As crianças que chegaram a Portugal depois dos 2 anos – 5EEa, 5EEd e 5 EEf - apresentaram resultados heterógeneos, o que não permite afirmar que este grupo tem um desempenho superior ou inferior comparativamente com o grupo de crianças que chegou a Portugal antes dessa idade. Todos os outros parâmetros do questionário que não foram referidos apresentam respostas iguais para as seis crianças deste grupo.

Deste modo, teria de haver um maior conhecimento relativamente ao *input* de cada uma das crianças para dar conta de certos fatores ou contextos de aquisição que possam não ter sido controlados e que tenham proporcionado uma completa aquisição por parte de algumas crianças, mas não de outras. No entanto, será importante não deixar de parte a possibilidade levantada por Unsworth (2016) ao referir a importância dos efeitos de perfil. Assim sendo, certas crianças, nos mesmos contextos de aquisição, apresentariam piores desempenhos não por influência da língua portuguesa, mas porque elas próprias

apresentam um maior grau de dificuldade face a um determinado domínio linguístico. O desempenho das outras crianças, sem evidências de qualquer tipo de agramaticalidades, seria justificado pelo facto de essas crianças serem mais avançadas nesta área específica. Contudo, e tal como refere a autora, terão de ser feitas mais investigações para dar conta dos efeitos de *input* que surgem nos diferentes domínios.

Relativamente à quinta hipótese, que apontava para um melhor desempenho por parte das crianças bilingues cuja língua materna da mãe é o espanhol por contraste com aquelas que adquirem a língua espanhola através do pai, verificou-se que pode ser infirmada. Estudos como os de Phillips 1973, Snow 1977 ou mesmo Gleitman et al. 1984 mostraram que, devido ao tipo de discurso que, habitualmente, é utilizado por parte das mães para se dirigirem às crianças, o papel maternal tem uma maior influência no desenvolvimento da linguagem do que o paternal. Assim, esperava-se que, nos grupos de crianças cuja LM dos pais difere entre eles, aqueles que receberam *input* da língua espanhola por parte da mãe pudessem apresentar uma maior taxa de produção de frases gramaticais do que aqueles que a adquiriam por parte do pai, já que, nesses casos, da parte da mãe recebiam *input* da língua portuguesa.

No entanto, os resultados do presente estudo mostraram que, de um modo geral, não há diferenças relevantes entre estes grupos de crianças. Aquelas que recebem o *input* da língua espanhola por parte da mãe apresentaram valores percentuais de respostas praticamente iguais aos de crianças que recebem o *input* espanhol por parte do pai.

Nos itens que continham complementos diretos animados não humanos, chegou-se a verificar uma maior ocorrência da preposição por parte das crianças que recebem da mãe *input* português – 50% do que as que recebem *input* espanhol por parte da figura maternal – 47%.

Note-se que todos os pais das crianças que realizaram o estudo referiram que se dirigiam às crianças na sua LM, embora haja alguns pais que falam com os filhos em ambas as línguas.

Tendo em conta os valores obtidos, não parece adequado estabelecer uma relação entre a aquisição do complemento direto preposicionado e o *input* adquirido através da mãe.

Em conclusão, os resultados obtidos com a aplicação do teste de produção induzida neste estudo comprovam muitos dos aspetos referidos na literatura no que diz respeito à aquisição do complemento direto preposicionado por parte de falantes bilingues. De facto, denotaram-se algumas dificuldades na produção da estrutura que envolve este fenómeno, que se verificaram através da omissão da preposição *a* em contextos exigidos pelo traço de animacidade. Este tipo de agramaticalidade poderá estar relacionado com o facto de as crianças residirem num país onde predomina a língua portuguesa e esta não apresenta este tipo de complementos diretos. Os falantes bilingues têm tendência para optar pela forma mais económica, o que se evidencia pelas ausências da preposição. Além disso, trata-se de uma estrutura que envolve a interface sintaxe-semântica e, por essa razão, está mais sujeita a efeitos de transferência.

Note-se que o traço semântico investigado no estudo – a animacidade – é apontado como fundamental e primordial (Guijarro-Fuentes & Pires 2015), o que leva a crer que, se apenas com esta variável manipulada se registou um número considerável de agramaticalidades, com outras também associadas ao fenómeno – como a especificidade ou o papel temático do sujeito, por exemplo –, se registariam, provavelmente, as mesmas ou mais dificuldades.

As crianças de 4 anos não apresentam diferenças relevantes na marcação dos complementos diretos animados. No entanto, registaram-se diferenças nos grupos de 5 anos, pelo que a escala de animacidade (Aissen 2003) poderá ser importante no fenómeno em estudo. Apenas os participantes de 4 anos, nos casos em que marcam os complementos animados apresentados, de um modo geral, fazem essa marcação de forma um pouco “aleatória”, isto é, sem demonstrarem um bom reconhecimento das restrições do fenómeno – idêntico ao que se observou no estudo de Ticio & Avram (2015).

Tal como em diversas áreas de aquisição bilingue, a exposição à língua apresentou-se como um aspeto fundamental neste estudo (Sorace e Serratice 2009), tendo em conta que, possivelmente devido a um maior *input* da língua portuguesa em contextos não familiares, as crianças bilingues apresentam um desenvolvimento mais tardio destas propriedades – comparando os dois grupos de crianças de 5 anos, os que têm ambos os pais com LM espanhol apresentaram um melhor desempenho, o que parece confirmar esta correlação entre um *input* mais reduzido e um desenvolvimento mais tardio. Note-se, no entanto, que apenas algumas das crianças bilingues que apenas recebem *input* da língua espanhola em contexto familiar – 5EEa, 5EEb e 5EEf – evidenciaram um bom

desempenho. Assim, seria possível que se obtivessem melhores resultados, caso houvesse um reforço do *input* da língua espanhola. Ainda assim, esse fator poderia não ser suficiente, pelo que seria interessante explorar os tipos de *input* que surgem nos diferentes domínios linguísticos, a fim de confirmar o facto de certas crianças apresentarem um progresso mais rápido em determinada área (Unsworth 2016). Há que ter em conta a possibilidade de haver certos fatores individuais que afetam o desenvolvimento linguístico, tal como há no desenvolvimento monolíngue, isto é, crianças mais precoces e crianças mais tardias.

Várias pesquisas futuras poderiam ser feitas com o propósito de se obterem respostas mais esclarecedoras relativamente à aquisição deste fenómeno.

Tendo em conta que o presente estudo mostrou que, em bilingues de português europeu-espanhol ibérico residentes em Portugal, a completa aquisição do complemento direto preposicionado não está ainda estabilizada, conclui-se que esta deverá estabilizar mais tardiamente. Antes de realizar estudos nesse sentido e saber o momento exato em que essa estabilização se dá, seria interessante aplicar um teste semelhante a crianças cujos pais tivessem LMs distintas – espanhol num caso e português no outro –, residentes em Espanha. Este facto poderia demonstrar a importância do país de residência face ao *input* que recebem por parte dos pais. Seria também igualmente interessante testar estas mesmas crianças na língua portuguesa, de modo a verificar se as mesmas introduzem a preposição *a* em contextos não exigidos. Esse teste seria útil para detetar se, de facto, as crianças conseguem produzir em todos os casos frases gramaticais ou se refletem na língua efeitos da língua espanhola, o que demonstraria que nem sempre valorizariam a opção mais económica.

Dentro deste estudo, seria importante ter mais dados relativos aos pais das crianças. Seria interessante aplicar o teste aos mesmos, visto que muitos deles podem não ter adquirido corretamente a estrutura, o que se podia refletir nos resultados dos filhos.

A procura de mais dados relativos à qualidade de *input* das crianças e dos respetivos pais poderá responder às diferenças que se encontram nos resultados entre os participantes.

Também seria fundamental testar monolíngues de espanhol, tendo em conta que o facto de o fenómeno ser precoce na produção espontânea não significa que não haja problemas em tarefas de produção induzida.



Em estudos futuros, seria importante testar também o domínio do traço de especificidade, já que não foi manipulado nesta investigação.

Será importante reforçar, em tom de conclusão, que a aquisição do complemento direto preposicionado em bilingues continua a ter muito por explorar.

## 6. Referências bibliográficas

- Aissen, J. (2003) Differential object marking: iconicity vs. economy. *Natural Language and Linguistic Theory*, 21, (3). P. 435 – 483.
- Baker, C. (2003) Bilingualism and transliteracy in Wales: Language planning and the Welsh national curriculum. In Nancy H. Hornberger (eds.) (2003) *Continua of biliteracy : an ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon: Multilingual Matters. Pp.71 - 90.
- Bloomfield, L. (1933) *Language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bohnacker, U. (2007) On the ‘vulnerability’ of syntactic domains in Swedish and German. *Language Acquisition*, 14 (1). Pp. 1 – 43.
- Bridges, K. & Hoff, E. (2014) Older sibling influences on the language environment and language development of toddlers in bilingual homes. *Applied Psycholinguistics*, 35. Pp. 225 - 241.
- Brugè, L. & Brugger, G. (1996) On the Accusative A in Spanish. *Probus*, 8. Pp. 1 - 51.
- Casteleiro, J. (2007) *Dicionário Gramatical de Verbos Portugueses*. Lisboa: Texto Editores.
- Chamorro, Sturt & Sorace (2015) Selectivity in L1 Attrition: Differential Object Marking in Spanish Near-Native Speakers of English. *Journal of Psycholinguist Research*, 44 (2). Pp. 105 – 214.
- Chan, A. (2010) The Cantonese double object construction with bei2 ‘give’ in bilingual children: The role of input. *International Journal of Bilingualism*, 14 (1). Pp. 65 - 85.
- Comrie, B. (1976) *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conti-Ramsden, G. (1990) Maternal recasts and other contingent replies to language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55. Pp. 262 - 274.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1986) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Cuza, A. (2012) Crosslinguistic influence at the syntax proper: Interrogative subject-verb inversion in Spanish heritage speakers. *The International Journal of Binlingualism*. Pp. 1 – 26.
- Di Biase, B. & Hinger, B. (2015) Exploring the acquisition of differential object marking (DOM) in Spanish as a second language. In Di Biase, B. (eds.) *Grammatical Development in Second Languages: Exploring the boundaries of Processability Theory*, EuroSLA Monographs Series 3. Pp. 213 - 242.
- Dowty, D. (1979) *Word meaning and Montague grammar*. Dordrecht: D. Reidel.
- Edwards, J. (1992) Subtractive bilingualism: The Case of Franco-Americans in Main’s St John Valley. *Journal of Multilingual and Development*, 13 (6). Pp. 515 – 544.

- Fabiano-Smith, L. & Goldstein, B. (2010) Phonological acquisition in bilingual Spanish–English speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53. Pp. 160 – 178.
- Fagot, B. & Hagan, R. (1991) Observations of parental reactions to sex-stereotyped behaviors: Age and sex effects. *Child Development*, 62. Pp. 617 - 628.
- Flores, C. (2011) Domínios (in)vulneráveis da competência bilingue. In Flores, C. (2011) *Múltiplos Olhares Sobre o Bilinguismo – Transversalidades II*. Braga: Edições Húmus. Pp. 83 - 113.
- Flores, C., Santos, A. L., Jesus, A. & Marques, R. (2016) Age and input effects in the acquisition of mood in Heritage Portuguese. *Journal of Child Language*. Pp. 1 – 34.
- García, O., Bartlett, L. & Kleifgen, J. (2007) From biliteracy to pluriliteracies. In Auer, P. & Wei, L. (eds.) (2007) *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Nova Iorque: Mouton de Gruyter. Pp. 207 - 228.
- Genesee, F., Nicoladis, E. & Paradis, J. (1995) Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, 22. Pp. 611 – 632.
- Gleitman, L., Newport, E. & Gleitman, H. (1984) The current status of the motherese hypothesis. *Journal of Child Language*, 11. Pp. 43 - 79.
- Gogolin, I. (2005) Hin und Her über Grenzen. Transmigration und Sprachenvielfalt. In Duxa, S., Hu, A. & Schmenk, B. (eds.), (2005) *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen*. Tübingen: Gunther Narr-Verlag. Pp. 55 – 66.
- Guijarro-Fuentes, P. (2012) The acquisition of interpretable features in L2 Spanish: Personal a. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15. Pp. 701 - 720.
- Guijarro-Fuentes, P. & Marinis, T. (2007) Acquiring the syntax/semantic interface in L2 Spanish: The personal preposition a. *Eurosla Yearbook 2007*, 7. Pp. 67 – 87.
- Guijarro-Fuentes, P. & Marinis, T. (2009). The Acquisition of the Personal Preposition a by Catalan-Spanish and English-Spanish Bilinguals. In Collentine, J. et al (eds.), *Selected Proceedings of the 11<sup>th</sup> Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. Pp. 81 – 92.
- Guijarro-Fuentes, P. & Pires, A. (2015) When the burden of age does not wait: Early and Late L2 acquisition of Differential Object Marking in Spanish. *Psycholinguistic Evidence and Linguistic Theory*. Ed. V. Torrens, Cambridge Scholars. Pp. 2 – 31.
- Gürel, A. (2004) Selectivity in L2-induced L1 attrition: A psycholinguistic account. *Journal of Neurolinguistics*, 17. Pp. 53 – 78.
- Hamers, J. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haspelmath, M. (2008) Object marking, definiteness and animacy. *Syntactic universals and usage frequency*. Leipzig spring school on linguistic diversity.

- Jia, G. & Fuse, A. (2007) Acquisition of English grammatical morphology by native mandarin speaking children and adolescents: Age-related differences. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50. Pp. 1280 - 1299.
- Köppe, R. (1997) *Sprachtrennung im frühen bilingualen Erstspracherwerb Französisch/Deutsch*. Tübingen: Narr.
- Lengyel, D. (2001) *Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik*. Düsseldorf: Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen Nordrhein-Westfalen
- Leonetti, M. (2003) Specificity and object marking: the case of Spanish a. In Heusinger, K. & Kaiser, G. (eds.) *Proceedings of the Workshop Semantic and Syntactic Aspects of Specificity in Romance Languages*. Konstanz: Universität Konstanz, 113. Pp. 67 - 101.
- Lieven, E. (1994) Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children. In Gallaway, C. & Richards, B. (eds.), *Input and interaction in language acquisition*. London: Cambridge University Press. Pp. 56 – 73.
- Long, M. (1983) Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4. Pp. 126 – 141.
- Long, M. (1985) Input and second language acquisition theory. In Gass, S. & Madden, C. (eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. Pp. 377 – 393.
- Long, M. (1996) The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W. & Bhatia, T. (eds.) *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press. Pp. 413 – 468.
- Mack, M. (2003) The phonetic systems of bilinguals. In Banich, M. & Mack, M. (eds.) *Mind, Brain, and Language: Multidisciplinary Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Pp. 309 – 349.
- Mackey, W. (1962) The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics*, 7. Pp. 51 – 8.
- MacLeod, A., Laukys, K., Rvachew, S. (2011) The impact of bilingual language learning on whole-word complexity and segmental accuracy among children aged 18 and 36 months. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 13. Pp. 490 – 499.
- MacLeod, A., Fabiano-Smith, L., Boegner-Pagé, S. & Fontollet, S. (2013) Simultaneous bilingual language acquisition: The role of parental input on receptive vocabulary development. *Child Language Teaching and Therapy*, 29 (1). Pp. 131 – 142.
- MacNamara, J. (1969) How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency. In Kelly, L. (eds.) (1971) *Description and Measurement of Bilingualism*. Toronto: University of Toronto Press. Pp. 79 – 97.
- McCabe, A. & Peterson, C. (1991) Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting personal narratives and a developing narrative skill. In McCabe, A. & Peterson, C. (eds.) (1992) *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Pp. 217 – 253.



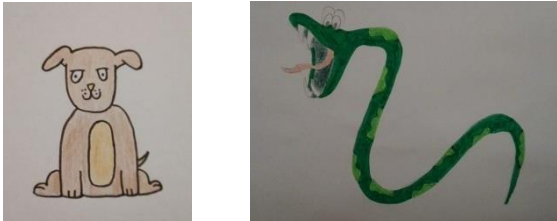



- Meisel, J. M. (1989) Early differentiation of languages in bilingual children. In Hyttenstam, K. & Obler, L. (eds.) (1989) *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity, and loss*. Cambridge: CUP. Pp. 13 - 40.
- Montrul, S. (2004) Subject and object expression in Spanish heritage speakers: A case of morpho-syntactic convergence. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7. Pp. 1 – 18.
- Montrul, S. & Bowles, M. (2009) Back to basics: Differential Object Marking under incomplete acquisition in Spanish heritage speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12 (3). Pp. 363 – 383.
- Montrul, S. & Bowles, M. (2010) Is grammar instruction beneficial for heritage language learners? Dative case marking in Spanish. *The Heritage Language Journal*, 7. Pp. 47 – 73.
- Muñoz, C. (2011) A aquisição de segundas línguas. Idade e contexto de aprendizagem. In Muñoz, C., Araújo, L. & Ceia, C. (2011) *Aprender uma Segunda Língua*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Porto: Porto Editora. Pp. 9 - 38.
- Müller, N. & Hulk, A. (2001) Crosslinguistic Influence in Bilingual Language Acquisition: Italian and French as Recipient Languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4 (1). Pp. 1 - 21.
- Nelson, K. (1977) Facilitating children's syntax acquisition. *Developmental Psychology*, 13. Pp. 101 - 107.
- Oliva, M. (2015) La marcación variable de los objetos en español. Prominencia cognitiva y elección gramatical. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 29. Pp. 9 – 33.
- Oskar et al. (2002) The Nordic Languages. An International Handbook of the History of the North Germanic Languages. *The Modern Language Review*, 103 (4). Pp. 1760 – 1178.
- Paradis, J. (2011) The impact of input factors on bilingual development: quantity versus quality. Peer commentary on A. Sorace, Pinning down the concept of interface in bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1. Pp. 67 - 70.
- Paradis, J. & Genesee, F. (1996) Syntactic acquisition in bilingual children: autonomous or independent? *Studies in Second Language Acquisition*, 18. Pp. 1 - 15.
- Paradis, J. & Navarro, S. (2003) Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English. *Journal of Child Language*, 30. Pp. 1 – 23.
- Patterson, J. (2002) Relationships of expressive vocabulary to frequency of reading and television experience among bilingual toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 23. Pp. 493 – 508.
- Pereira, D. (2011) Aprender a ser bilingue. In Flores, C. (2011) *Múltiplos Olhares Sobre o Bilinguismo – Transversalidades II*. Braga: Edições Húmus. Pp. 15 - 43.
- Phillips, J. (1973) Syntax and vocabulary of mother's speech to young children: Age and sex comparisons. *Child Development*, 44. Pp. 182 - 185.

- Pine, J. (1994) The language of primary caregivers. In Gallaway, C. & Richards, B. (eds.) *Input and interaction in language acquisition*. London: Cambridge University Press. Pp. 15 – 37.
- Place, S. & Hoff, E. (2011) Properties of dual language exposure that influence 2-year-olds' bilingual proficiency. *Child Dev*, 82. Pp. 1834 – 1849.
- Ritchie, W. & Bhatia, T. (1999) *Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge: Academic Press.
- Rodríguez-Mondoñedo, M. (2008) The acquisition of differential object marking in Spanish. *Probus*, 20 (1). Pp. 111 - 145.
- Romaine, S. (1989) *Bilingualism*. New York: Basil Blackwell.
- Ronjat, J. (1913) *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Librairie Ancienne H. Champion.
- Schaufeli, A. (1992) A domain approach to Turkish vocabulary of bilingual Turkish children in the Netherlands. In Fase, W., Jaspaert, K. & Kroon, S. (eds.) *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Amsterdam: John Benjamins. Pp. 117 – 135.
- Snow, C. (1977) The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 4. Pp. 1 - 22.
- Sorace, A. (2004) Native language attrition and developmental instability at the syntax-discourse interface: Data, interpretations and methods. *Language and Cognition*, 7 (2). Pp. 143 – 145.
- Sorace, A. & Filiace, F. (2006) Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. *Second Language Research*, 22. Pp. 339 - 368.
- Sorace, A. & Serratrice, L. (2009) Internal and external interfaces in bilingual language development: Beyond structural overlap. *International Journal of Bilingualism*, 13. Pp. 195 - 210.
- Serratrice, L., Sorace, A. & Paoli, S. (2004) Crosslinguistic influence at the syntax-pragmatics interface: subjects and objects in English-Italian bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7 (3). Pp. 183 – 205.
- Sheng, L., Lu, Y. & Kan, P. (2011) Lexical development in mandarin-English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14. Pp. 579 - 587.
- Silverstein, M. (1976) Hierarchy of features and ergativity. In Dixon, R. (eds.) *Grammatical categories in Australian languages*. Canberra: Australian Institute of Aboriginal Studies. Pp. 112 – 171.
- Thomas, E., Williams, N., Jones, L. A., Davies, S. & Binks, H. (2014) Acquiring complex structures under minority language conditions: Bilingual acquisition of plural morphology in welsh. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17 (3). Pp. 478 – 494.
- Ticio, E. & Avram, L. (2015) The acquisition of differential object marking in Spanish and Romanian: Semantic scales or semantic features? *Revue roumaine de linguistique*, 4. Pp. 383 - 402.


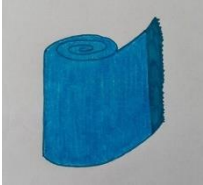





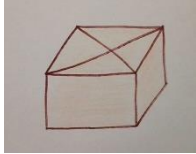

- Tippets, I. (2011) Differential Object Marking: Quantitative Evidence for Underlying Hierarchical Constraints across Spanish Dialects. In Ortiz-Lopez, L. (Eds.) *Selected Proceedings of the 13th Hispanic Linguistic Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. Pp. 107 – 117.
- Torrego, E. (1998) *The dependencies of Objects*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Torrego, E. (1999) El complemento directo preposicional. In: Bosque, I. & Demonte, V. (eds.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española, II*. Madrid: Espasa-Calpe. Pp. 1779 – 1805.
- Tsimpli, I., Sorace, A., Heycock, C. & Filiaci, F. (2004) First language attrition and syntactic subjects: A study of Greek and Italian near-native speakers of English. *International Journal of Bilingualism*, 8. Pp. 257 - 277.
- Unsworth, S. (2016) Quantity and quality of language input in bilingual language development. In Nicoladis, E. & Montanari, S. (eds.) *Lifespan perspectives on bilingualism*. Mouton de Gruyter/APA. Pp. 136 - 196.
- Vendler, Z. (1967) Verbs and times. In Vendler, Z. (eds.) *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press. Pp. 97 - 121.
- Vergara, M. (2013) The Development of Differential Object Marking in Spanish-English Bilingual Children. Dissertação de mestrado. West Lafayette: Purdue University.
- Weireich, U. (1953) *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Weissenrieder, M. (1990) Variable Uses of the Direct-Object Marker *a*. *Hispania*, 73. Pp. 223 – 231.
- Wilson, F., Keller, F. & Sorace, A. (2009) Antecedent preferences for anaphoric demonstratives in L2 German. In Chandlee, J., Franchini, M., Lord, S. & Rheiner, G. (eds.) *Proceedings of Boston University conference on language development*, 33. Somerville, MA: Cascadilla Press. Pp. 634 -645.
- Wong-Fillmore, L. (1991) When Learning a Second Language Means Losing the First. *Early Childhood Research Quarterly*, 6. Pp. 323 – 46.
- Zyzik, E. & Pascual, L. (2012) Spanish Differential Object Marking: An Empirical Study of Implicit and Explicit Instruction. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 5 (2). Pp. 387 – 422.






## Anexo 1

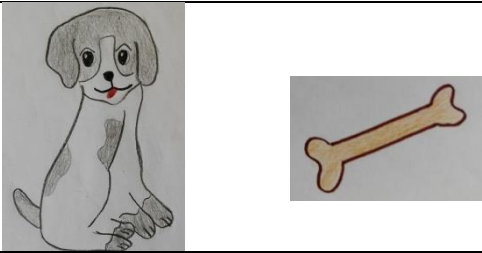



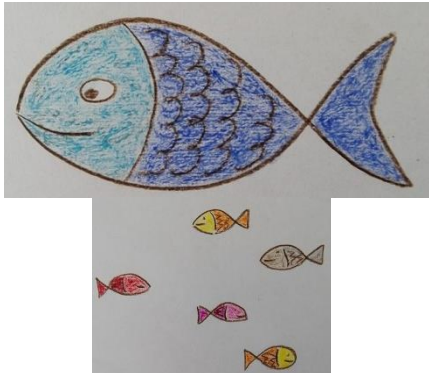
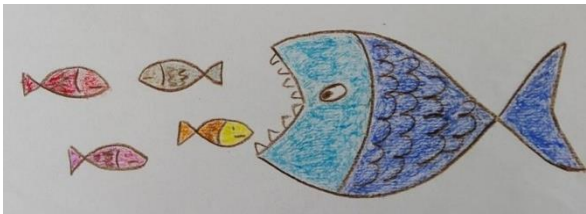
Teste pela ordem aplicada às crianças.





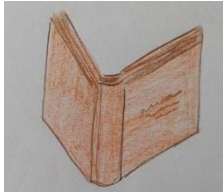


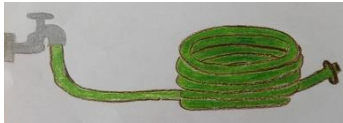
Condição	Imagem	Estímulo
[-humano] [+animado]		<i>Aquí tenemos un gran oso y un osito.</i>
		<i>¿Qué hace el gran oso?</i>
[-humano] [+animado]		<i>Aquí tenemos un perro y una serpiente.</i>
		<i>¿Qué hace el perro?</i>
Distrator		<i>Aquí tenemos una niña con un vestido verde, otra con un vestido azul y un teléfono.</i>
		<i>¿Qué hace la niña con el vestido verde?</i>





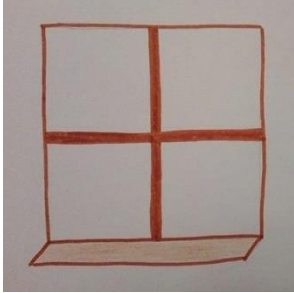

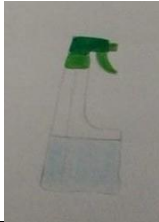




[+humano]	 	Aquí tenemos un padre, su hijo y una manta.
		¿Qué hace el padre?
Distractor	 	Aquí tenemos una niña y un peine.
		¿Qué hace la niña?
[-animado]	 	Aquí tenemos una niña y una caja cerrada.
		¿Qué hace la niña?






[+humano]		Aquí tenemos una niña, un niño y unos binoculares.
		¿Qué hace la niña?
Distractor		Aquí tenemos un pirata y un barco.
		¿Qué hace el pirata?
[-humano] [+animado]		Aquí tenemos un gato marrón y una gata blanca.
		¿Qué hace el gato marrón?


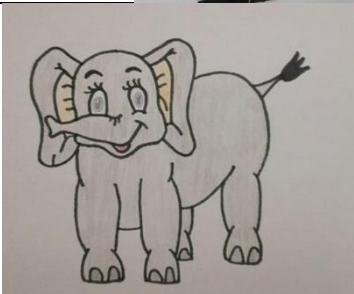

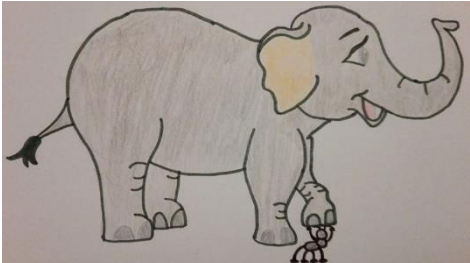




[-animado]		<i>Aquí tenemos un perro y un hueso.</i>
		<i>¿Qué hace el perro?</i>
[-animado]		<i>Aquí tenemos una señora y un castillo en la tele.</i>
		<i>¿Qué hace la señora?</i>
[-humano] [+animado]		<i>Aquí tenemos un pez grande y muchos peces pequeños.</i>
		<i>¿Qué hace el gran pez?</i>




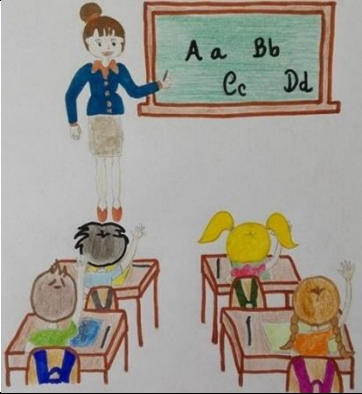
[+humano]			<i>Aquí tenemos una niña que se está ahogando y un socorrista.</i>
			<i>¿Qué hace el socorrista?</i>
Distractor			<i>Aquí tenemos un niño, su abuelo y un libro.</i>
			<i>¿Qué hace el abuelo?</i>
[+humano]			<i>Aquí tenemos un niño, una niña y una manguera.</i>



		<i>¿Qué hace el niño?</i>
[-animado]	   	<i>Aquí tenemos una señora, una ventana, un paño y un spray de limpieza.</i>
		<i>¿Qué hace la señora?</i>
Distractor	 	<i>Aquí tenemos una madre, su hija y un regalo.</i>
		<i>¿Qué hace la madre?</i>

[-animado]		<p><i>Aquí tenemos un pintor, una silla, un balde de pintura y una brocha.</i></p>
		<p><i>¿Qué hace el pintor?</i></p>
[-humano] [+animado]		<p><i>Aquí tenemos un gato y un ratón.</i></p>
		<p><i>¿Qué hace el gato?</i></p>
[+humano]		<p><i>Aquí tenemos un policía y un ladrón.</i></p>


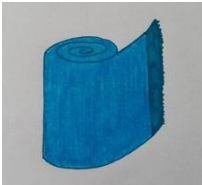










		<i>¿Qué hace el policía?</i>
[-humano] [+animado]	 	<i>Aquí tenemos un elefante y una hormiga.</i>
		<i>¿Qué hace el elefante?</i>
[-animado]	  	<i>Aquí tenemos una niña, una tijera y una hoja de papel roja.</i>
		<i>¿Qué hace la niña?</i>









Distractor		<p><i>Aquí tenemos un niño y una bañera.</i></p>
		<p><i>¿Qué hace el niño?</i></p>
[+humano]		<p><i>Aquí tenemos una profesora y cuatro alumnos.</i></p>
		<p><i>¿Qué hace la profesora?</i></p>


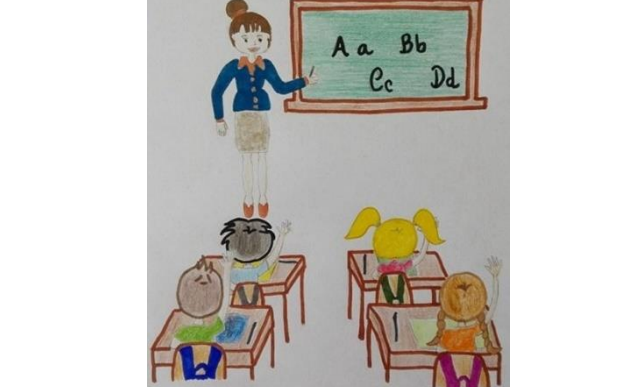


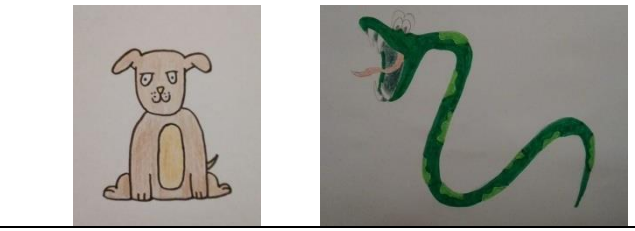





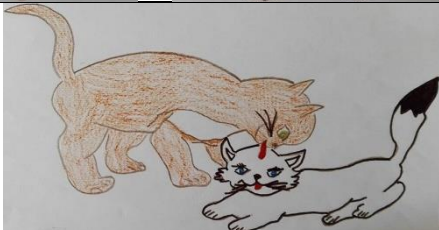
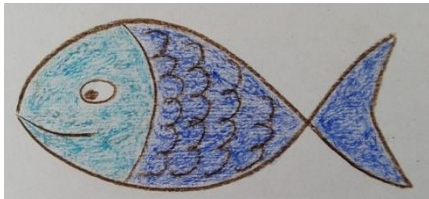
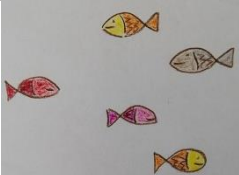
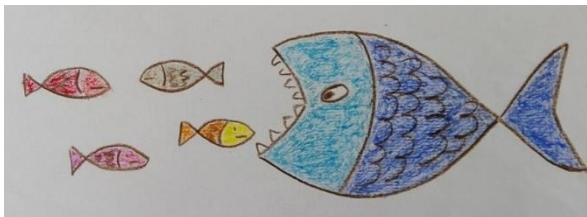


## Anexo 2


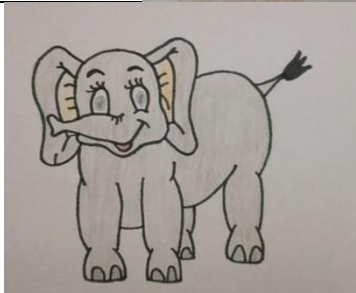

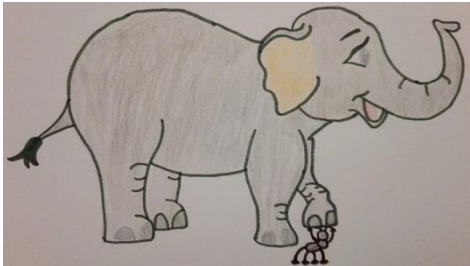

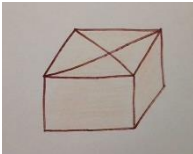
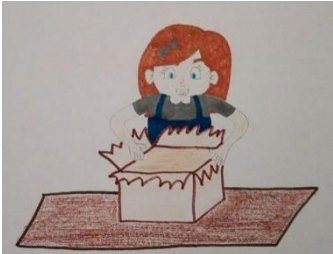

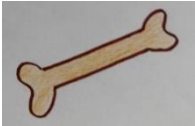
Teste por condição.

Condição	Imagem	Estímulo
[+humano]		
		
[+humano]		
		
[+humano]		
		
[+humano]		
		




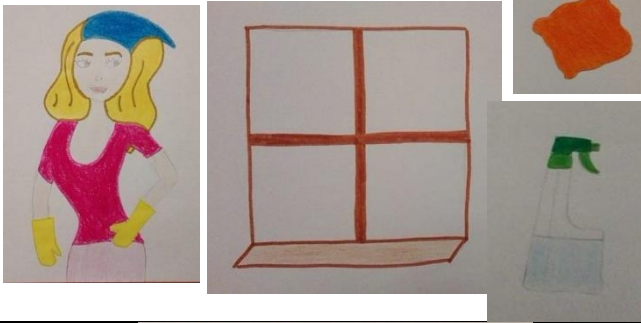

		<i>¿Qué hace el socorrista?</i>
[+humano]	  	<i>Aquí tenemos un niño, una niña y una manguera.</i>
		<i>¿Qué hace el niño?</i>
[+humano]	 	<i>Aquí tenemos un policía y un ladrón.</i>
		<i>¿Qué hace el policía?</i>


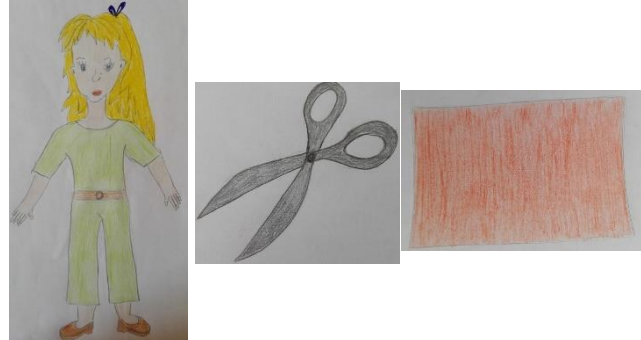

[+humano]		Aquí tenemos una profesora y cuatro alumnos.
		¿Qué hace la profesora?
[-humano] [+animado]		Aquí tenemos un gran oso y un osito.
		¿Qué hace el gran oso?
[-humano] [+animado]		Aquí tenemos un perro y una serpiente.

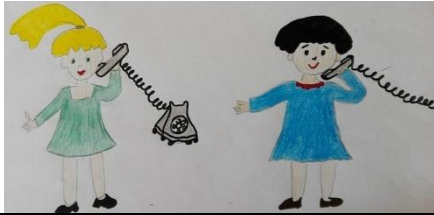





		<i>¿Qué hace el perro?</i>
[-humano] [+animado]		<i>Aquí tenemos un gato marrón y una gata blanca.</i>
		
		<i>¿Qué hace el gato marrón?</i>
[-humano] [+animado]		<i>Aquí tenemos un pez grande y muchos peces pequeños.</i>
		
		<i>¿Qué hace el gran pez?</i>
[-humano] [+animado]		<i>Aquí tenemos un gato y un ratón.</i>
		

		<i>¿Qué hace el gato?</i>
[-humano] [+animado]	 	<i>Aquí tenemos un elefante y una hormiga.</i>
		<i>¿Qué hace el elefante?</i>
[-animado]	 	<i>Aquí tenemos una niña y una caja cerrada.</i>
		<i>¿Qué hace la niña?</i>
[-animado]	 	<i>Aquí tenemos un perro y un hueso.</i>


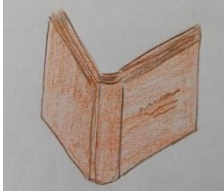





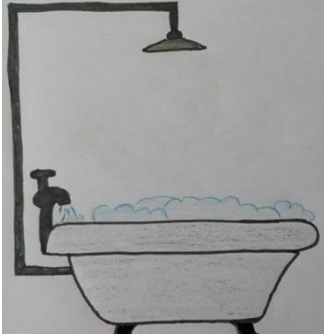



		<i>¿Qué hace el perro?</i>
[-animado]		<i>Aquí tenemos una señora y un castillo en la tele.</i>
		<i>¿Qué hace la señora?</i>
[-animado]		<i>Aquí tenemos una señora, una ventana, un paño y un spray de limpieza.</i>
		<i>¿Qué hace la señora?</i>

[-animado]		<p><i>Aquí tenemos un pintor, una silla, un balde de pintura y una brocha.</i></p> <p><i>¿Qué hace el pintor?</i></p>
[-animado]		<p><i>Aquí tenemos una niña, una tijera y una hoja de papel roja.</i></p> <p><i>¿Qué hace la niña?</i></p>
Distractor		<p><i>Aquí tenemos una niña con un vestido verde, otra con un vestido azul y un teléfono.</i></p>

		<i>¿Qué hace la niña con el vestido verde?</i>
Distractor		<i>Aquí tenemos una niña y un peine.</i>
		<i>¿Qué hace la niña?</i>
Distractor	 	<i>Aquí tenemos un pirata y un barco.</i>
		<i>¿Qué hace el pirata?</i>



Distractor	 	<p><i>Aquí tenemos un niño, su abuelo y un libro.</i></p>
		<p><i>¿Qué hace el abuelo?</i></p>
Distractor	 	<p><i>Aquí tenemos una madre, su hija y un regalo.</i></p>
		<p><i>¿Qué hace la madre?</i></p>
Distractor	 	<p><i>Aquí tenemos un niño y una bañera.</i></p>

			<i>¿Qué hace el niño?</i>
--	---	--	---------------------------

### Anexo 3

Tabela das respostas ao questionário entregue aos pais.

Grupo de crianças	Sexo	Idade (anos; meses)	LM do pai	LM da mãe	Língua em que o pai se dirige à criança	Língua em que a mãe se dirige à criança	Língua que os pais falam entre si	Língua que os irmãos falam com a criança	Local de Nascimento/ idade com que veio para Portugal	1º contacto com cada uma das línguas	Local de férias de Natal/ Páscoa/ Verão
4 anos (LM dos pais diferente)	F	4;4	EI	PE	EI	PE	PE e EI	PE e EI	Portugal	Nascença	Pt e Esp
	F	4;4	PE	EI	PE	EI	EI	EI	Portugal	Nascença	Esp
	M	4;11	EI	PE	EI	PE	PE	PE	Portugal	Nascença	Pt e Esp
	F	4;5	PE	EI	PE	EI	EI	EI	Portugal	Nascença	Esp
	M	4;8	PE	EI	PE	EI	PE	PE	Portugal	Nascença	Pt
	M	4;3	EI	PE	EI	PE	PE e EI	-	Portugal	Nascença	Pt e Esp
	M	4;10	PE	EI	PE	EI	PE	PE	Portugal	Nascença	Esp
	M	4;3	PE	EI	PE	EI	PE e EI	-	Portugal	Nascença	Pt e Esp
	F	4;11	PE	EI	PE	EI	PE e EI	EI	Portugal	Nascença	Esp
5 anos (LM dos pais diferente)	M	5;6	PE	EI	PE	EI	PE e EI	PE	Portugal	Nascença	Esp
	F	5;11	EI	PE	EI	PE	PE	PE e EI	Portugal	Nascença	Pt e Esp
	F	5;2	EI	PE	EI	PE	PE	PE e EI	Portugal	Nascença	Pt e Esp
	F	5;10	EI	PE	EI	PE	PE	PE	Portugal	Nascença	Pt e Esp
	M	5;3	PE	EI	PE	EI	PE e EI	PE	Portugal	Nascença	Pt e Esp
	F	5;8	PE	EI	PE	EI	PE e EI	PE e EI	Portugal	Nascença	Pt e Esp
	M	5;10	PE	EI	PE	EI	PE	PE e EI	Portugal	Nascença	Pt e Esp
	M	5;6	EI	PE	EI	PE	PE e EI	PE e EI	Portugal	Nascença	Pt e Esp
	M	5;10	PE	EI	PE	EI	PE	-	Portugal	Nascença	Esp
	F	5;11	PE	EI	PE	EI	PE	PE	Portugal	Nascença	Pt e Esp
5 anos (LM dos pais espanhol)	F	5;11	EI	EI	EI	EI	EI	EI	Espanha	EI-Nascença; PE-4 anos	Esp
	M	5;2	EI	EI	EI	EI	EI	PE e EI	Espanha	EI-Nascença; PE-6 meses	Esp
	M	5;9	EI	EI	EI	EI	EI	EI	Espanha	EI-Nascença; PE-1 mês	Esp
	F	5;5	EI	EI	EI	EI	EI	EI	Espanha	EI-Nascença; PE-4 anos	Esp
	M	5;10	EI	EI	EI	EI	EI	EI	Espanha	EI-Nascença; PE-10 meses	Esp
	F	5;3	EI	EI	EI	EI	EI	-	Espanha	EI-Nascença; PE-3 anos	Esp

#### Legenda:

F – Feminino

M – Masculino

EI – Espanhol Ibérico

PE – Português Europeu

Esp – Espanha

Pt – Portugal